Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

6

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2021

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

6

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena
Editora

Atena
Editora

Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 6

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 6 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Reinaldo Feio Lima. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-022-0
DOI 10.22533/at.ed.220212804

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lima, Reinaldo Feio (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Inicialmente localizamos o leitor quanto ao contexto de organização desta obra; pois, nesse momento, (sobre)vivemos em um contexto pandêmico no qual os desafios enfrentados perpassam as "(...) relações entre a preservação da vida e as necessidades sociais tão preciosas a nós humanos, seres gregários que somos, bem como as dificuldades relativas ao trabalho, à economia e à sustentabilidade das instituições." (GATTI, 2020, p. 30[1]).

Neste contexto, é com entusiasmo de dias melhores que apresentamos o livro: **"Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação"** cujas temáticas focam a problematização da educação em relação as práticas, discursos, subjetividades e ideias, voltadas a formação de professores, gestão educacional, contexto pandêmico, inclusão, gênero e diversidade, ensino de Ciências e Matemática, práticas interdisciplinares, profissionalização e trabalho docente, Educação à Distância, entre outros.

Uma obra estruturada a muitas mãos e que tem por objetivo socializar as diferentes produções, desde relatos de experiências a textos de pesquisas, vinculados a diferentes instituições nacionais e internacionais, ampliando o olhar acerca das temáticas que evidenciamos anteriormente. O número expressivo de artigos encaminhados para este livro e os resultados aqui apresentados, revelou a relevância da temática e dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizados por diferentes pesquisadores, bem como reafirma o entendimento da imprescindível necessidade de Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação.

Dessa forma, esperamos que esta obra seja a mola propulsora para futuras reflexões e inspirações para docentes em formação e/ou exercício da docência. Que ao ler os textos que apresentamos nesse volume inspiremos investigações e práticas exitosas, permitindo um ressignificar dos processos de formação, ensino e de aprendizagem. Os artigos que compõe este livro – cada um sob olhares, discursos, práticas, ideias e impressões de seus autores – buscam galgar por questões que inquietam o cotidiano social da educação, principalmente, contribuir com as discussões que promovam a qualificação do ensino no Brasil, reafirmando a necessidade de olhares mais apurado para subjetividade que compõem as diferentes práticas e discursos educacionais.

Nesse sentido, portanto, desejamos a todos uma ótima e profícua leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

---

1 GATTI, A. B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Estudos Avançados. vol.34 no.100 São Paulo Sept./Dec. 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA E ADOECIMENTO DOCENTE: BASES HISTÓRICO-CRÍTICO-CULTURAIS PARA PENSAR POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

Data de aceite: 03/05/2021

Data de submissão: 03/02/2021

Soraya Cunha Couto Vital
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS
Campo Grande-MS
http://lattes.cnpq.br/9148635320968031

Vanderlei Braulino Queiroz
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS
Campo Grande-MS
http://lattes.cnpq.br/3537824294683790

Sônia da Cunha Urt
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS
Campo Grande-MS
http://lattes.cnpq.br/5338193871900977

RESUMO: O presente artigo configura-se como parte de pesquisas em andamento, realizadas por acadêmicos de Mestrado e Doutorado em Educação, que analisam propostas de formação continuada de professores considerando a formação para a emancipação humana na sociedade contemporânea e os modos de enfrentamento do adoecimento docente. O objetivo é apresentar um recorte do estudo bibliográfico que tem sido empreendido em obras de autores cujos estudos têm apresentado contribuições a respeito da formação continuada de professores e do adoecimento docente. A metodologia envolve apresentação de um delineamento da referida pesquisa bibliográfica, analisando-o a partir do aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, e da Pedagogia Histórico-Crítica, postulada por Saviani. Como resultado, compreende-se que pensar um processo de formação que contribua para o enfrentamento do adoecimento docente, pressupõe considerar sua articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade, sob o entendimento de que a cultura e as relações sociais são elementos fundamentais na constituição humana. Uma formação transformadora, que constitua professores emancipados, críticos, capazes de compreender os processos sociais, e que, consequentemente, redunde em modos de preservação e/ou promoção da saúde como forma de enfrentamento do adoecimento decorrente de um contexto de trabalho alienado e despersonalizante.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Docentes, Enfrentamento, Adoecimento, Teoria Histórico-Cultural.

CONTINUING TRAINING AND TEACHER EDUCATION: HISTORICAL-CRITICAL-CULTURAL BASES TO THINK POSSIBILITIES OF COPING

ABSTRACT: This article is part of ongoing research, carried out by Masters and PhD students in Education, which analyze proposals for continuing teacher education considering the formation for human emancipation in contemporary society and the ways of coping with teacher illness. The objective is to present an excerpt from the bibliographic study that has

been undertaken in works by authors whose studies have shown contributions regarding the continuing education of teachers and teacher illness. The methodology involves the presentation of an outline of the referred bibliographic research, analyzing it from the theoretical-methodological contribution of Historical-Cultural Psychology, Vygotsky and his interlocutors, and of Historical-Critical Pedagogy, postulated by Saviani. As a result, it is understood that thinking about a training process that contributes to coping with teacher illness presupposes considering its articulation with the broader problems of society, under the understanding that culture and social relations are fundamental elements in the human constitution. A transformative formation, constituting emancipated, critical teachers, capable of understanding social processes, and which, consequently, results in ways of preserving and / or promoting health as a way of coping with illness resulting from an alienated and depersonalizing work context.
KEYWORDS: Continuing Education, Teachers, Coping, Illness, Historical-Cultural Theory.

1 I INTRODUÇÃO

Este texto está relacionado a pesquisas que têm sido realizadas em processo de Mestrado e Doutorado em Educação, com financiamento da CAPES, que empreendem estudos referentes às possibilidades de compreensão das fundamentações teórico-metodológicas das propostas de formação continuada de professores e seu suporte à prática pedagógica, considerando a formação para a emancipação humana na sociedade contemporânea e os modos de enfrentamento do adoecimento docente. Seu aporte teórico-metodológico é a Psicologia Histórico-Cultural em interface com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Neste artigo, a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no pensamento de Vygotsky, é apresentada como uma corrente psicológica baseada no materialismo histórico-dialético, assinalando a contribuição dessa abordagem para a compreensão do homem enquanto sujeito histórico e constituído nas/por meio das relações sociais.

Esta concepção dialética também fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria da Educação postulada por Saviani (2008), elaborada a partir de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico, que não permite pensar que as questões educacionais são o limite de uma ação pedagógica transformadora, mas entender a educação a partir de determinantes históricos que incidem sobre ela, e que as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação e de formação docente.

A partir de experiências profissionais com formação de professores, de resultados obtidos em pesquisa de Mestrado em Psicologia (2014-2016), a respeito de propostas de formação e seu processo de implantação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e de realização de inventário de produções acadêmicas a respeito do adoecimento docente (2018-2019), sob os moldes de Estado do Conhecimento, um motivo especial

impeliu as pesquisas de Mestrado e Doutorado em Educação (2017-2021) que alicerçam este artigo: a carência de investigações e questionamentos relacionados às bases teórico-metodológicas que subsidiam a formação continuada de professores e como esta pode contribuir para o enfrentamento do adoecimento docente.

Pelo fato de as referidas pesquisas estarem em andamento, apresentar-se-á aqui um recorte do estudo bibliográfico que tem sido empreendido nas obras de autores cujos estudos têm apresentado contribuições a respeito da formação continuada de professores e do adoecimento docente. Para tal, serão apresentados alguns entendimentos acerca destas temáticas, analisando-os sobre o aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando como este aporte pode apresentar contribuições para pensar uma formação continuada com um olhar de possibilidades de enfrentamento do adoecimento de professores.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA E ADOECIMENTO DOCENTE: ALGUMAS PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No decurso das pesquisas que originam este trabalho, foi identificada uma gama de temas relacionados à formação continuada de professores e uma variedade terminológica para identificá-la, como formação contínua, formação permanente, formação em serviço e educação continuada (IMBERNÓN, 2016; CANÁRIO, 2013; CASTRO & AMORIM, 2015), por exemplo.

Segundo Canário (2013) e Castro e Amorim (2015), esta oscilação terminológica está relacionada a questões conceituais, visto que há concepções distintas que vêm disputando espaço no cenário formativo docente, baseadas nas expressões educação continuada e formação continuada. Nesse sentido, os autores consideram que

> [...] a educação significa principalmente um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo, o conceito de educação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob a perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 39).

Imbernón (2016, p. 7), por sua vez, considera que a formação permanente deve estar relacionada à compreensão da profissão docente. Isto é, se a profissão docente deve abandonar a concepção educacional predominante no século XIX, obsoleta para os cidadãos de uma “sociedade democrática, plural, participativa e integradora”, então a formação dos professores deve romper com as diretrizes de origem “centralista, transmissora, selecionadora, individualista”.

Para que tal formação permanente aconteça, o mesmo autor assevera que é preciso

> [...] superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas, burocratizantes, aproximando-se, ao contrário de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (escolar). (IMBERNÓN, 2016, p.8, acréscimo nosso).

A esse respeito, faz-se oportuno considerar que para pensar a formação docente é imprescindível também refletir sobre sua função e na do professor como agente primordial no processo formativo do sujeito, tecendo questões relativas à estrutura educativa capaz de dar suporte e englobar esta transição de paradigma que o debate acerca da educação pressupõe.

André (2016, p. 19), ao considerar esta formação, postula que "há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos do outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe". E continua afirmando que a formação precisa conduzir a uma ação docente efetiva, que faça com que a maioria dos alunos se aproprie dos conhecimentos "e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos".

Diante destes dados, esclarece-se que neste trabalho a formação continuada de professores é entendida como a que acontece em processo permanente/constante após a formação inicial, intentando contribuir para o aperfeiçoamento de saberes necessários à atividade docente.

No que tange às concepções a respeito do adoecimento de professores, autores, como Penteado e Souza Neto (2019, p. 135), consideram que é uma problemática também denominada mal-estar e sofrimento, que está "vinculada à história do trabalho docente, aos modos de ser/estar na ocupação e à cultura do magistério". Sua pesquisa bibliográfica também aponta, sob o olhar de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), que

> No Brasil a literatura acerca dos problemas de saúde e processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores mostra a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo, os quais atingem os docentes do ensino público e particular de todos os níveis, disciplinas e momentos da carreira. (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019, p. 136).

Estudos, como os de Gonçalves et al (2015), investigam o conceito de adoecimento e apontam que há uma tendência em considerá-lo na com acréscimo da dimensão psicológica e socioeconômica. Contudo, para Gonçalves et al (2015) a definição de doença/adoecimento não está ligada apenas à experiência pessoal e sua relação com um problema de saúde, mas também diz respeito ao significado que lhe é conferido.

Ao considerar esta conceituação, Alonso (2004) afirma que há um paradigma

biomédico de saúde e doença, que parte do modelo cartesiano, de divisão entre corpo e mente, mas que, segundo sua compreensão, a doença, ou o adoecimento, possui facetas biológicas, subjetivas e sociais, assim como a saúde.

Para Papareli, Sato e Oliveira (2011), o processo saúde-doença é socialmente construído, por isso faz-se necessário superar as falácias que induzem à culpabilização do indivíduo e identificar as bases sociais, históricas e econômicas presentes no processo do adoecimento.

Pesquisas, como as de Andrade (2014) e Mezzari (2017), por exemplo, apresentam que as mudanças no mundo do trabalho têm gerado precarização do trabalho docente e maior suscetibilidade ao professor, causando o adoecimento físico e psíquico.

Nessa perspectiva é que Facci e Urt et al (2017) indicam que diagnósticos médicos consideram a preponderância do adoecimento de ordem psicológica em professores, e que este tem relação com o processo de trabalho, mais especificamente à precarização do trabalho docente e à alienação a qual estão submetidos em sua prática profissional.

Sobre tal contexto, relembra-se que nos pressupostos histórico-culturais o processo de trabalho é considerado atividade, e que esta sempre deve responder a alguma necessidade do sujeito e estar dirigida ao objeto capaz de satisfazer essa necessidade. Vygostsky (1987) e Leontiev (2004) apresentam a teoria da atividade como um desdobramento de seus trabalhos na área da Psicologia Histórico-Cultural, defendendo a essência sociocultural do homem e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Vygotsky (1987), no contexto da teoria da atividade sob sua perspectiva histórico-cultural, postula que o desenvolvimento biológico e histórico do ser humano revela diferenças entre espécie e gênero humano. Nesse sentido, hominização e humanização constituem aspectos distintos da processualidade humana, e é por meio do trabalho e dos complexos sociais dele decorrentes que se torna possível a consolidação do homem como ser social.

Contudo,

> No modo de produção capitalista, principalmente com a divisão do trabalho, com a fragmentação do processo de trabalho, ocorre o estranhamento deste trabalho e o docente não se vê mais como partícipe do processo de humanização do aluno. Ele mesmo, nestas condições em que desenvolve sua atividade pedagógica, tem poucas condições para se humanizar – no sentido de se apropriar das elaborações mais desenvolvidas criadas pelos homens. Professores acabam sendo guiados por motivos-estímulos e não por motivos geradores de sentido, conforme propõe Leontiev (1978). Atuar em uma instituição que tem por finalidade a socialização dos conhecimentos, mas na qual o trabalhador não consegue, devido a condições objetivas e subjetivas, cumprir com sua função de ensinar, traz muitos desgastes. O adoecimento, muitas vezes, pode se tornar uma forma de resistência ao processo de sucumbir às péssimas condições de trabalho, pode ser uma forma de não compactuar com uma sociedade que desvaloriza o trabalhador e o

conhecimento. (FACCI; URT et al, 2017, p. 132).

Com base nesta premissa, pode-se inferir, então, que a inegável influência paradigmática do neoliberalismo impõe à formação continuada de professores o papel de opção meramente técnica, voltada para o mundo do trabalho, que propõe atender às demandas do capital, que desconsidera a estrutura societária contraditória, composta por modismos educacionais, que subsidia uma visão acrítica da sociedade capitalista e apresenta-se como instrumental para a não superação da unilateralidade humana.

Em meio a tal realidade socioeconômica desigual, o acesso à riqueza do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, por exemplo, elaborado no decurso do movimento histórico da constituição da sociedade, está negado à maioria, o que reforça contradições – inclusão/exclusão, resistência/desistência – que reverberam na realidade do trabalho docente e tornam-se em fatores que podem levar ao adoecimento.

Em sentido oposto, Duarte (2016, p. 65) considera que o trabalho educativo, no qual estão inseridas a formação e a atuação do professor, deve apresentar continuamente a luta pela superação da alienação, proposta pelo "aprender a aprender" ou "fazer pelo fazer", e tecer análises pautadas na "dialética que está latente nos escritos de Marx", a fim de que haja entendimento de que "não há criação do novo sem apropriação do que já existe".

Compreende-se então que, para que haja construção de outra cultura sobre o ato educativo, faz-se importante fundamentar a educação do sujeito que aprende – neste caso no professor que está em processo de formação. Essa cultura pode caracterizar-se por considerar, nesse processo formativo, o fluxo do desenvolvimento do professor, os aspectos de sua história cultural e individual, não apenas suas aquisições acadêmicas.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, os processos relativos à educação são contínuos e têm experimentado significativas transformações. Em decorrência disso, apresentam necessidade premente de compreensão de seus alicerces, conceitos e modalidades. A formação de professores não está à margem de tais metamorfoses e, por esse motivo, também requer conhecimento amplo de seus fundamentos e abordagens.

Sendo assim, a partir deste aporte teórico a formação contínua do professor e o adoecimento docente são vistos sobre a concepção de que o ser humano é histórico, sujeito da ação, sempre em transformação, que se constitui por meio das relações socioculturais e desassemelha-se dos animais por sua capacidade de transformar a natureza por meio de seu trabalho.

Para Saviani (2003), a formação docente deve ser tomada numa visão de totalidade, na relação trabalho, escola, educação e na conexão com o todo social. Está diretamente relacionada à função da escola como possibilidade emancipatória do sujeito. O trabalho educativo do professor "[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto

dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 21).

Este arcabouço teórico estabelece ao professor uma nova relação com os processos de educação e de ensino e, consequentemente, um outro olhar sobre sua responsabilidade no desenvolvimento das qualidades humanas, visto que educação e ensino se transformam em possibilidades universais do desenvolvimento humano. Pressupõe considerar o adoecimento docente para além de uma concepção individualizante, vê-lo como um problema social, orgânico, que está posto numa forma de estruturação da sociedade neoliberal. Esta concepção também perpassa pela compreensão de que

> O significado da atividade do professor é a ação de ensinar e de conduzir o processo de apropriação do conhecimento do aluno. Quando há a ruptura entre o significado social e o sentido pessoal, provocado pelas crises sociais, caracterizada pela consciência humana alienada, não se estabelece o alicerce subjetivo construído por essa dinâmica. (SANTOS; URT; VITAL, 2017, p. 80).

Logo,

> Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão entre o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (BASSOS, 1998, p. 38).

O mesmo aporte teórico-metodológico enuncia que os determinantes do desenvolvimento psíquico são sociais, portanto também principia que o entendimento da gênese de seu oposto, ou seja, o não desenvolvimento, representado nesta análise pelo adoecimento/sofrimento do professor, deve ser considerado de igual modo.

Pensa-se, então, que, em contexto dialético, considerar uma formação continuada de professores que possa apresentar subsídios para o enfrentamento de seu adoecimento, é ancorar-se em procedimentos que proponham uma análise a respeito do movimento histórico dos aspectos materiais e sociais que contribuem para a constituição do ser humano (professor), propondo a compreensão de como estes afetam a reprodução, a manutenção e a produção da vida humana.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O delineamento da pesquisa bibliográfica que subsidia este trabalho, indica que que a literatura científica tem apresentado estudos e diálogos acerca da formação continuada de professores e como estes acontecem no território dos interessados pelas temáticas educacionais. Há, por exemplo, uma intensa produção acadêmica que tem justificado a preocupação com o tema – história, políticas, legislação, ensino, aprendizagem e debates a

respeito de seus problemas, com consequente busca por sua qualidade, para citar alguns.

Por outro lado, no que tange ao adoecimento do professor, pode-se constatar que os estudos ainda são escassos e recentes, havendo grande parcela composta por pesquisas realizadas por áreas distintas à Educação, como Psicologia, Psicologia do Trabalho, Enfermagem, Fonoaudiologia, Saúde Coletiva, Educação Física, Medicina, Saúde do Trabalhador, Otorrinolaringologia, Biologia, Engenharia, Ergonomia e Fisioterapia. Segundo Soares e Martins (2017) e Penteado e Souza Neto (2019), há os que enfocam preponderantemente o estresse e o desgaste relacionado ao mal-estar ou adoecimento físico e mental de professores, atrelando-o ao ritmo acelerado, ao grande volume de trabalho e às condições inadequadas para realizá-lo.

Por tal constatação, objetivou-se aqui considerar bases teórico-metodológicas que contribuíssem para pensar possibilidades para um processo de formação que contribua para o enfrentamento do adoecimento docente, considerando a importância de sua articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade, sob o entendimento de que a cultura e as relações sociais são elementos fundamentais na constituição humana. Este objetivo perpassa pela perspectiva de um sujeito social, cujo desenvolvimento ocorra em sua totalidade, e cuja constituição aconteça na relação com o outro, na construção coletiva do conhecimento.

Pensa-se, assim, que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica fundamentam tal propósito, porque defendem uma contínua formação docente que, de forma socializada, considere os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados, sob a compreensão de que o professor é o agente possibilitador do processo de aprendizagem.

Entende-se também que este arcabouço teórico pode subsidiar a busca pela superação de atuais conceitos de adoecimento e sua relação dicotômica com o de saúde, visto que os caminhos histórico-culturais e histórico-críticos propõem transformação a partir da lógica dialética, que, por sua vez, ancora o pensamento a respeito da relação entre sujeito e objeto na constituição da subjetividade humana.

Isso quer dizer que, enquanto o processo de conhecimento acerca do fenômeno adoecimento/saúde for concebido e/ou visto de forma a configurar um binômio, corre-se o risco de permanecer na insuficiência de ações, inclusive as que envolvem as de formação continuada de professores, que reproduzam rotineira e alienantemente o que está posto nesta sociedade neoliberal, a despeito de considerar que “a dialética é o método por excelência para dar conta de fenômeno tão evanescente e mutável, tão dinâmico e complexamente determinado” (SAMPAIO, 1998, p. 19).

Compreende-se aqui que uma demanda importante para o processo de formação continuada de professores é contribuir para a superação de tais concepções, promovendo análises, diálogos, discussões acerca dos fatores constituintes do adoecimento docente, para além de olhares patologizantes e despersolanizantes, por isso propõe-se romper

com modelos estereotipados de educação e assumir propostas e projetos de formação docente que possibilitem novos modos de aquisição de conhecimento, de pensar e de agir. Que rompa com uma visão estreita de ensino e se paute em princípios que concebem o sujeito de forma totalizante, dando suporte ao desenvolvimento da autonomia docente e trabalhando na contramão do ensino e da aprendizagem espontaneísta e/ou conteudista.

Tal premissa remete ao sentido de superação da fragmentação do próprio ser humano, o que pressupõe a ausência de hierarquias na formação continuada do profissional docente. Em qualquer espaço social e em qualquer momento histórico, cabe aos professores a capacidade de propor articulação como meio do conhecimento abrangente, integral e a partir de experiências diversas, considerando que não há um único modo de ensinar e aprender.

Considera-se então que tal formação deve acontecer sobre o pressuposto de não promover a vitimização do professor, mas a partir de uma conduta ético-formativa, fundamentada na defesa e na garantia de seus direitos e no trabalho coletivo. Para que isso aconteça, acredita-se não ser suficiente promover discussões, intervenções e/ou formações somente nos espaços denominados educativos, mas, visto que o adoecimento é um fenômeno que deve ser tema de toda a sociedade, precisa ser discutido e problematizado continuamente, nos mais distintos espaços sociais.

Nesse arcabouço, não se pode negligenciar a concepção do trabalho como atividade fundante e constitutiva da humanidade – no caso do professor a atividade de ensino, mas também de estudo quando em processo de formação – a fim de que subsidie a compreensão de que por meio da educação também pode-se promover saúde. Ou seja, por meio de uma proposta de formação continuada que proponha a compreensão de que o atual contexto de adoecimento docente reflete as relações sociais de um dado tempo histórico, pode-se pensar um caminho possível de enfretamento.

Isso pressupõe acolher, auxiliar e atender o professor em adoecimento, mas, concomitantemente, pensar e desenvolver propostas formativas transformadoras, que o façam olhar para além da aparência deste fenômeno, compreender suas relações de trabalho, buscar alternativas de superação das formas alienadas de desenvolvimento e construir objetiva e intencionalmente instrumentos de enfrentamento, que aqui é entendido como a superação da realidade que o produz.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Y. The biopsychosocial model in medical research: the evolution of the health concept over the last two decades. **Patient Education and Counseling**, n. 53, p. 239-244. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Yolanda_Alonso/publication/8566433The_biopsychosocial_model_in_medical_research_The_evolution_of_the_health_conceptoverthelasttwodecades/links/5aa62eca0f7e9badd9ab9864/Thebiopsychosocial-model-in-medical-research-The-evolution-of-the-healthconcept-over-the-last-two-decades.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 21 de maio de 2019.

ANDRADE, L. V. V. de. **Saúde Ocupacional e Trabalho Docente na Universidade**: Impactos na Saúde do Professor. Mestrado em Educação. UFU □ Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/ 123456789/13988. Acesso em 21 de maio de 2018.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2016.

BASSOS, I. S. Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno CEDES,** v. 19, n. 44. Campinas, 1998. Disponível em: http://www. scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 03 de abril de 2018.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CASTRO, M. M. C e.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015.

DUARTE, N. **Os Conteúdos e a Ressurreição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2016.

FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. et al. Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). **Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S.; ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199. 2005.

GONÇALVES, D. V. C. et al. Percepção sobre o Adoecimento entre Estudantes de Cursos da Área da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n.1, p. 102- 111. 2015.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MEZZARI, D. P. de S. **O Uso do Medicamento pelos Docentes e as Relações de Trabalho**: uma compreensão a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Mestrado em Psicologia. UEM □ Universidade Estadual de Maringá, 2017. Disponível em: http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/UEM_PPI_Diana. pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

PAPARELLI, R.; SATO, L.; OLIVEIRA, F. de. A saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. **Revista Brasileira Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 36, n. 123, p. 118-127, junho. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br /scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572011000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.28, n.1, p.135-153. 2019. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sausoc/2019. v28n1/135-153/pt/. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

SAMPAIO, J. J. C. **Epidemiologia da imprecisão**: processo saúde/doença mental como objeto da epidemiologia. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

SANTOS, L. M. dos.; URT, S. da C.; VITAL, S. C. C. Readaptação docente: qual o sentido atribuído pelo professor? In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). **Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOARES, V. A. B. S.; MARTINS, L. M. Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). **Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E IDENTIDADES DOCENTES: FORMAS DE RECEPÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ESCOLAS CAMPO

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 05/02/2021

Carolinne Porto da Silva
Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/6236195947319072

Luciana Maria Viviani
Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/4174038262397776

RESUMO: Este projeto possui como objetivo analisar formas de recepção de uma proposta de estágio pelos docentes das escolas campo parceiras do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da EACH – USP. Pretendemos verificar as contribuições que o estágio pode proporcionar aos docentes e estagiários, tendo em vista a interação entre ambos. Estas observações são de suma importância para ampliar a compreensão acerca da pluralidade de eventos que interferem no processo de (re) construção das identidades docentes diante de novas experiências. Através da análise de relatórios de acompanhamento de regência e da realização de entrevistas semiestruturadas com docentes, verificamos suas percepções sobre essa parceria e as possíveis repercussões sobre as identidades dos professores, sob inspiração das teorizações foucaultianas relacionadas à construção de subjetividades através dos discursos. Verificamos que as múltiplas funções apontadas pelos docentes evidenciam os discursos pedagógicos e políticos, historicamente internalizados na profissão. Do mesmo modo, o estágio, ao proporcionar novas experiências aos estagiários, pode colaborar com a construção de suas identidades profissionais. Já a falta de consenso entre os docentes quanto a alterações em suas práticas, evidencia a diversidade de processos de (re)construção identitária docente.
PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; estágio supervisionado; identidades docentes

TEACHER EDUCATION AND TEACHER IDENTITIES: WAYS OF RECEIVING AN INTERNSHIP PROPOSAL IN FIELD SCHOOLS

ABSTRACT: This project aims to analyze ways of receiving an internship proposal by the teachers of the partner field schools of the Science Teacher Education Program (LCN) of EACH - USP. We intend to verify the contributions that the internship can provide to teachers and interns, in reference of the interaction between them. These observations are of paramount importance to broaden the understanding about the plurality of events that interfere in the process of (re)building of teaching identities in face of new experiences. Through the analysis of conducting reports and conducting semi-structured interviews with teachers, we verified their perceptions about this partnership and its possible repercussions on teachers' identities, under the inspiration of Foucaultian theorizations related to the production of subjectivities through discourses. We found

that the multiple functions pointed out by teachers highlight the pedagogical and political discourses, historically internalized in the profession. Likewise, the internship, by providing new experiences to interns, can collaborate with the production of their professional identities. The lack of consensus among teachers regarding changes in their practices highlights the diversity of teacher identity (re)building processes.
KEYWORDS: Teacher education; compulsory internship; teacher identities.

1 | INTRODUÇÃO

Nosso estudo permeia a área investigativa da profissão docente, aprofundando-se no processo de construção de identidades docentes. É um campo de investigação relativamente novo, porém de extrema relevância quando analisamos o papel deste profissional diante da demanda sociocultural, tendo em vista que as identidades construídas pelos docentes são refletidas em suas ações dentro do ambiente escolar.

Esta pesquisa analisará, através da análise de relatórios de acompanhamento de regência e da realização de entrevistas semiestruturadas com docentes que lecionam em escolas públicas parceiras de estágio do curso de Licenciatura de Ciências da Natureza (EACH/USP), quais foram suas percepções sobre esta parceria e quais são suas possíveis repercussões sobre as identidades dos professores.

Entende-se por identidade uma construção flexível própria de cada sujeito em detrimento de seu contexto sociocultural (PIMENTA, 1999). A identidade docente é caracterizada como algo que vai ao encontro desta definição, todavia acompanhando ainda o posicionamento do sujeito diante de suas experiências pessoais, profissionais e interações interpessoais (GARCIA, 2005). Deste modo institui-se que há várias identidades docentes possíveis e não-excludentes entre si, gerando a diversidade.

Condizentemente com as transformações identitárias da docência ocasionadas pela influência das reformas educacionais, os modelos profissionais também se modificaram ao longo do tempo, mas sem, necessariamente, suprimir os modelos anteriores (GARCIA, 2005). Inicialmente lecionar era uma profissão desvalorizada socialmente, não exigia grandes aptidões. Posteriormente passou a exigir conhecimento teórico e prático na área, bem como o seu compartilhamento profissional (NÓVOA *et al*., 2014). A diversidade de experiências do docente possibilitou que este se adaptasse às mudanças sociais e profissionais, exigindo constante reflexão. Até que finalmente tornou-se essencial que os professores unissem todo seu conhecimento teórico às suas práticas diante da diversidade de contextos educacionais, criando a demanda por uma pluralidade de identidades.

2 | OBJETIVOS

Este estudo possui como objetivo analisar de que forma a proposta de estágio é recepcionada pelos docentes das escolas campo parceiras. Para esta análise realizamos

um levantamento de informações tendo como base os relatórios de acompanhamento produzidos pelos docentes que acompanharam os estagiários. Deste modo os quesitos avaliados pelos professores e, suas respostas discursivas sobre a regência dos estagiários, assim como as entrevistas semiestruturadas, nos serviram de referência para observar as contribuições que o estágio pode trazer aos docentes e estagiários, assim como nos possibilitaram refletir sobre a perspectiva dos docentes, como profissionais já atuantes, sobre a proposta de estágio.

A partir da relação estabelecida de convívio e troca de experiências e conhecimentos entre os docentes das escolas parceiras e os estagiários de LCN, almejamos analisar se esta interação promove alguma alteração nas identidades dos professores ao terem contato com os estagiários que são futuros professores em formação. Não objetivamos construir afirmações universais, mas sim, pretendemos melhor compreender a pluralidade de eventos e cenários que interferem na construção das identidades docentes e sua possível reconstrução diante de novas experiências.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso estudo seguiu a metodologia qualitativa em busca de melhor descrever as relações que integram a construção das identidades docentes, devido à complexidade das práticas dos indivíduos, “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70).

Tendo em vista que nosso estudo almeja compreender melhor as relações entre as identidades docentes e suas construções mediante o contato de professores de escolas campo com estagiários do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades), partimos da análise dos discursos de alguns destes professores, presentes em relatórios por eles preenchidos e mediante entrevistas semiestruturadas. A análise de discurso foi realizada mediante inspiração foucaultiana.

A inserção das teorizações foucaultianas em nosso estudo deve-se ao fato de esta ser uma “crítica da crítica”, de modo a não buscar uma universalidade ou uniformidade, sem impor limitações, pois “à medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito” (VEIGA-NETO, 2004, p. 31). Desta forma sempre se propõe o questionamento, diante de um objeto, sobre “as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2004, p. 28). Este pensamento se assemelha ao conceito de identidades docentes aqui considerado, em que estas não possuem uma única possibilidade, mas criam uma diversidade sem a imposição de limites sobre como os docentes devem ser estritamente.

Para selecionar quais professores participariam de nosso estudo, inicialmente analisamos os relatórios de acompanhamento de regência do projeto de estágio no período de 2015 a 2018. Estes relatórios são obtidos ao término do estágio obrigatório dos alunos

de LCN e são preenchidos pelos professores que os supervisionaram. Selecionamos três participantes para aprofundar nosso estudo, devido aos seus apontamentos quanto ao acompanhamento do estágio.

Utilizamos nomes fictícios para representar os participantes do estudo, de modo que seja mantida a privacidade dos docentes.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da EACH, juntamente com os demais documentos exigidos pelo mesmo, recebendo parecer de aprovação[1] em 15 de abril de 2020.

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas que possuem uma margem de flexibilidade, ocorrendo como uma conversa interativa. Deste modo a entrevista busca propiciar um ambiente o mais similar possível à realidade do entrevistado, para assim obter respostas mais condizentes com seu real pensamento sem estar sob qualquer pressão (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Em virtude do isolamento social devido à pandemia do novo coronavírus, as entrevistas foram realizadas virtualmente através de um aplicativo de vídeo chamada. Estas foram gravadas e transcritas, nos possibilitando elencar pontos em comum e divergentes entre os textos para traçarmos paralelos com as bibliografias estudadas e nos permitindo criar alguns critérios para nossa análise, baseados nas percepções dos entrevistados acerca da docência, dos estágios e estagiários, e nas experiências partilhadas durante o estágio e seus efeitos.

4 | REFERENCIAIS TEÓRICOS

4.1 Identidades docentes e processos de construção

No final do século XX, surge o que Stuart Hall (2006) chama de sujeito pós-moderno, um sujeito que não possui uma identidade fixa como era anteriormente no século das luzes (XVIII), em que acreditava-se possuir desde o nascimento uma identidade já formada pela consciência e razão, e esta persistiria imutável ao indivíduo por toda sua vida. Após este período surgiu o conceito de sujeito sociológico, com base na ideia de um indivíduo que, inicialmente, possui uma identidade própria, que poderia ser modificada segundo suas interações sociais. E assim surge a concepção de sujeito pós-moderno que possui toda sua identidade construída no contexto sociocultural em que está inserido, vivendo em constante transformação e até mesmo contradição.

Segundo Veiga-Neto (2004) em análise sobre as teorizações foucaultianas, a ideia de uma identidade inalterável ou mesmo de uma identidade “desde sempre aí’ (p. 131) pertencente ao sujeito desde seu nascimento, foram abandonadas na pós-modernidade evidenciando uma crítica às ideias iluministas que as traziam como o centro do conhecimento.

Na interpretação de Veiga-Neto (2004), sob a perspectiva foucaultiana, o sujeito é

1 Parecer n. 3.971.661.

aquele que pode ser construído por terceiros e por si mesmo através das práticas discursivas e não-discursivas, desta maneira “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2004, p. 136).

As teorizações de Michel Foucault nos trazem uma nova concepção sobre a construção da identidade em que, segundo Veiga-Neto (2004), o poder se trata de “uma ação sobre ações” em que uma ação pode ser empregada sobre um indivíduo que pratica ações, sendo capaz assim de influenciá-lo, e essa capacidade de exercer uma ação sobre sujeitos ativos não está centralizada em uma pessoa ou um governo, mas “ao contrário, tais forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social” (VEIGA-NETO, 2004, p. 73), uma vez que se origina nos discursos que são construídos e disseminados por todos, sendo estes caracterizados como construções históricas externadas através das práticas discursivas e não-discursivas. Deste modo, a universalização de um discurso é uma estratégia de poder em que o mesmo se torna um instrumento que pode ser utilizado para produzir sujeitos. Assim o poder e os discursos se articulam de forma a constituir os sujeitos, ou seja, uma relação de “processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO, 2004, p. 65), uma vez que os discursos se tornam formas de subjetivação, capazes de constituir e resultar nos sujeitos e suas identidades, numa relação denominada por Foucault como “poder-saber” (VEIGA-NETO, 2004).

Em virtude desse encadeamento “poder-saber”, os discursos acabam transmitindo as vontades e propósitos daqueles que os pronunciam, sendo tidos como verdadeiros por sua aceitação social, contudo “as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela” (VEIGA-NETO, 2004, p. 109). Desta forma podemos relacionar a enunciação destes discursos e o processo de construção das identidades docentes, principalmente quando relacionamos a historicidade das mesmas, que foi fortemente influenciada pelas práticas discursivas e não-discursivas da sociedade e do Estado sobre os docentes e suas condutas.

Depreende-se assim que mesmo o conceito de identidade passou por inúmeras transformações e da mesma maneira ocorreu com a identidade docente, ao ponto de atualmente podermos falar neste conceito como identidades docentes, tendo em vista a pluralidade do mesmo diante de tamanha diversidade de possibilidades. Estas mudanças atingiram a docência através das reformas educacionais que aos poucos foram impondo regras e procedimentos aos professores, de modo a castrar sua autonomia e liberdade de expressão, gerando um colapso identitário diante de uma padronização que não abre margens para flexibilização ante diferentes contextos políticos, sociais, culturais e subjetivos (MARCELO, 2009).

A concepção de identidades profissionais docentes por si só já transparece a

complexidade de sua abordagem e estruturação. Partindo da premissa de que se trata de uma definição reflexiva e mutável, podemos caracterizar as identidades docentes como uma construção dada pelo posicionamento de um indivíduo diante de suas experiências pessoais e profissionais, e do contexto sócio-político e cultural em que está inserido, assim como suas relações interpessoais (GARCIA, 2005).

Lawn (2001) enfatiza que algumas das alterações que ocorreram, ao longo da história, nas identidades docentes foram promovidas por meio dos discursos político-educacionais com relação ao trabalho, a partir dos quais foi possível fixar uma identidade docente aos professores, capaz de ajustá-los às necessidades do governo.

No início do século XX, a criação dessa identidade era de suma importância para o Estado, pois os docentes eram grandes influenciadores em potencial da sociedade, "os professores foram tratados como colonizados, sendo-lhes concedida uma 'moderada independência', e geridos através de um sistema de controlos financeiros, poder limitado e de um discurso que sublinhava as ideias de responsabilidade, atividade apolítica e autodisciplina" (LAWN, 2001, p. 126). Já em meados do século XX, as estratégias para manter o controle foram modificadas e passaram a delimitar uma identidade coletiva que possuía aspectos singulares e que deviam ser comuns a todos os professores, como o objetivo de possibilitar uma sociedade igualitária e elementos trabalhistas (LAWN, 2001).

O alicerce das identidades docentes deriva da formação dos professores, seja ela inicial ou contínua, "a formação envolve um duplo processo: o de auto-formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições onde atuam" (PIMENTA, 1999, p. 30). Estas têm se mostrado pouco eficientes, tendo em vista que não preparam o professor para a atual realidade escolar e diferentes contextos sociais, não havendo a possibilidade de criação de uma nova identidade, perpetuando sempre valores e práticas ultrapassados (PIMENTA, 1999).

A docência molda-se pela a demanda social sendo imperativa sua constante atualização, pois se trata de lidar com indivíduos sujeitos à frequentes processos sociais, culturais e políticos. À vista desta discussão sobre homogeneização, torna-se fundamental retomar abordagens sobre o que diferencia as identidades docentes, uma vez que as identidades se constroem a partir da diversidade, evidenciando que a pluralidade de identidades profissionais é necessária.

4.2 Construção de identidades docentes ao longo da formação profissional inicial

Segundo Pimenta (1999), a identidade profissional se constitui a partir da relevância social que é dada a profissão e seus impactos; ponderação sobre as práticas que são empregadas e sua utilidade na atualidade, mas também pela importância que cada professor dá a sua profissão individualmente, considerando suas vivências pessoais e

visão de mundo, “do sentido que tem em sua vida o ser professor” (p. 19), e coletivamente, interagindo com outros docentes.

Esta é a proposta que os estágios obrigatórios trazem, pois possibilitam que os alunos do curso de LCN da EACH (Universidade de São Paulo) tenham contato com docentes que já estão com suas carreiras profissionais consolidadas e assim possam trocar experiências. Para Marcelo (2009), uma mesma experiência pode ser vista por diversos ângulos e é esse estímulo de percepção que auxilia na construção e transformação das identidades docentes, este “fenômeno relacional”.

No decorrer da história da educação, as políticas e regras que foram implantadas para garantir uma profissionalização também geraram grande impacto e mudanças nas identidades docentes, “o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente. E, no entanto, é incontestável que os professores integraram este discurso” (NÓVOA *et al.*, 2014, p. 16). Ao mesmo tempo em que buscavam transformações na profissão, também geravam um aprisionamento:

> As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida (LAWN, 2001, p. 120).

Os discursos político-educacionais e imposições governamentais sobre o magistério, em sua maioria, tentam criar modelos educacionais, que muitas vezes não levam em consideração o contexto social local (GARCIA, 2005), o que nos remete às consequências do mundo globalizado, em que uma cultura padrão impõe-se sobre as demais. A globalização transforma a identidade cultural, pois pode haver adesão a uma cultura dominante, abrindo mão da reflexão e formação de uma identidade a partir do contexto em que se vive, das experiências. A influência que os discursos político-sociais e culturais possuem sobre a docência pode afetar a forma como os professores se veem e o tipo de professores que desejam ser, interferindo fortemente em como sua identidade é construída a partir de suas reflexões críticas.

Uma “nova” concepção de professor nos remete a um docente que deve assumir seu constante aprendizado com a sala de aula. Deste modo encontramos o que Luehmann (2007) entende como professores reformistas, docentes capazes de abandonar os padrões educacionais que não buscam atualizações para a melhoria do ensino e aprendizado. A procura por se tornar um professor reformista perpassa diretamente o campo da identidade profissional, tendo em vista que a identidade é construída constantemente exigindo ininterrupta reflexão e adaptação, assim como a prática reformista, “o desenvolvimento da identidade oferece ao campo da formação de professores um construto mais inclusivo que amplia o conhecimento e as habilidades dos professores” (LUEHMANN, 2007, p. 827, tradução nossa).

A proposta de estágios desenvolvida no curso de LCN contribui para a formação das identidades docentes, pois possibilita experiências práticas que proporcionam reflexão aos estagiários e podendo dar mais segurança sobre as práticas docentes, uma vez que há mais abertura para experimentação e menos aspectos para controlar, sendo assim o aluno pode focar em se desenvolver inicialmente:

> Os programas de preparação de professores também precisam incorporar uma abordagem de desenvolvimento que envolva professores iniciantes em experiências de ensino baseadas em reformas que diminuem progressivamente no apoio e aumento da responsabilidade, de modo a garantir que o participante seja consistentemente motivado a se engajar, bem como é provável que tenha sucesso significativo e, assim, continue a desenvolver uma identidade como professor de ciências voltado para reformas (LUEHMANN, 2007, p. 832, tradução nossa).

Torna-se essencial a renovação das práticas de formação à luz das novas demandas dos profissionais docentes, como sugerido por Nóvoa *et al.*: “Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades” (2014, p. 29).

De acordo com Cazetta *et al*. (2018), que realizaram um estudo com alunos/estagiários do curso de LCN da EACH, a partir das experiências vividas por eles nas escolas campo em que faziam estágios e diante do desafio de elaborar uma documentação audiovisual destas, foi possível que os alunos passassem por um processo de reflexão sobre sua identidade desde o momento de chegada à escola, mudando suas percepções após as vivências. Deste modo buscaremos analisar se os professores que acompanham os estagiários passam por esse mesmo processo de reflexão ao contribuir para a formação de novos docentes em início de carreira, reavaliando suas experiências.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da análise dos relatórios de regência, nos foi possível observar que os docentes consideram a proposta de estágio em escolas campo como algo fundamental em um curso de formação de professores, pois esta oportunidade possibilita a vinculação de conhecimentos teóricos à prática.

A pluralidade de possibilidades relacionadas às identidades docentes foi evidenciada na fala do professor Carlos:

> Eu vejo muito que vai da formação pessoal de cada pessoa, então não é algo que você aprende durante o curso na faculdade, isso vai muito da pessoa, como ela vai lidar com essa situação em que ela é a pessoa que tem que comandar um grupo e passar uma mensagem para o mesmo (CARLOS, 2020).

Vemos que é destacado pelo professor um processo de subjetivação particular de cada indivíduo diante da demanda profissional como docente, em que suas ações são passíveis de análises segundo suas vivências e aprendizados individuais, de modo que

este processo resulta na construção de uma identidade única e inerente àquele docente.

A construção destas identidades, embora seja um processo subjetivo, é interpelada pelo que Michel Foucault chama de discursos, que são formas de fala, repetição, transmissão ou articulação de ideias, construídas e disseminadas historicamente. Segundo o autor, o discurso torna-se um processo social que constrói, de forma sutil e quase imperceptivelmente, os processos de subjetivações (FOUCAULT, 1999). Podemos exemplificar mais claramente este assunto através da fala dos professores Carlos e Alberto:

> O professor já via em mim um perfil de professor (CARLOS, 2020).
>
> É aí que toda uma categoria acaba sendo estigmatizada, porque é o que aparece na mídia, é o que aparece na frente de todo mundo (ALBERTO, 2020).

Na fala do professor Carlos podemos notar que a suposição de existência de um perfil de professor indica um discurso que foi se construindo historicamente sobre os comportamentos que um docente deve ter. Já na fala do professor Alberto, percebe-se uma das formas como esse discurso age em relação à docência, tendo em vista que a estigmatização dos professores ocorre por haver um "padrão" que deve ser seguido. Assim os discursos podem intervir no processo de subjetivação, pois eles estão carregados com uma bagagem histórica dominada por relações de poder (FOUCAULT, 1999).

Através das análises das entrevistas nos deparamos com a regularidade de alguns discursos por meio das falas dos docentes, destacando sobretudo as perspectivas dos professores sobre a docência, sobre o estágio e os estagiários, bem como a interação entre docentes e estagiários, temas que serão explorados a seguir.

5.3 Perspectivas dos professores sobre a docência, o estágio e os estagiários

A construção das identidades docentes enfoca, principalmente, os retornos subjetivos para a questão "O que é ser professor?". Embora esta questão tenha infinitas possibilidades de respostas, em inúmeras delas nos é possível reconhecer alguns discursos acerca do profissional docente.

Segundo a concepção de Pimenta (1999), ser professor, dentre as inúmeras possibilidades, exige habilidade didática para proporcionar aos alunos reflexão para que construam seu próprio conhecimento, com base em suas vivências e contextos socioculturais, para que possam através do "desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano" (PIMENTA, 1999, p. 22). Indo ao encontro da fala da autora, encontramos o posicionamento de Freire, para quem o docente deve possibilitar que os alunos construam seu próprio conhecimento com base em uma aprendizagem significativa-crítica: "ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção" (FREIRE, 2002, p.12).

Quando indagados sobre o que é ser professor atualmente, os três professores entrevistados apontaram "desafio" como palavra-chave para esta resposta, tendo em

vista as múltiplas funções destinadas a eles. Não somente como mediadores entre o conhecimento e os alunos, mas os docentes também assumem posições de orientadores e até mesmo de família, como exemplificado na fala da professora Maria e do professor Carlos:

> Atualmente é bem desafiador, porque hoje os alunos têm muito acesso às informações, você tem que estar muito preparado para você dar sua aula, dar sua matéria, dar suas orientações. [...] a gente além de alfabetizar, de ensinar o que eles precisam dentro da nossa matéria, é uma questão também de orientar, porque a gente sabe que, dependendo da escola em que você está, dependendo da região, muitas crianças, muitos adolescentes não têm esse apoio da família, então a gente precisa estar ali também e acaba tendo um papel como mãe, como o pai, como orientador, como psicólogo, de tudo um pouquinho. Então a gente não tem só o papel de professor que está ali ensinando o conteúdo, não, a gente tem um papel muito maior (MARIA, 2020).

> Lecionar é sempre um desafio, porque [...] você também começa um aprendizado do que é a prática, em que você vai pegar tudo aquilo que aprendeu e conciliar com o dia a dia. [...] Hoje em dia é normal que para que você dê uma aula e que a sala possa ir bem, você esteja conversando individualmente com alunos que têm problemas familiares, isso é uma rotina para gente. [...] Então a gente se envolve em tudo isso além de lecionar (CARLOS, 2020).

Estes professores veem-se encarregados de uma função ética, em que devem formar os estudantes como cidadãos críticos e reflexivos. Ao analisarmos as falas dos docentes entrevistados encontramos o mesmo discurso retratado nas pedagogias críticas revelando, através das falas sobre o desafio de ter que agregar tantas funções, que este também é um discurso disseminado historicamente, que foi construindo papeis sociais docentes, cada vez mais interligados às relações individuais com os alunos.

Em relação aos estágios, um dos aspectos envolvidos, citados por Pimenta (1999), é a coletividade, qualidade esta que possibilita aos futuros professores experimentar na prática o cotidiano da profissão. Ao serem indagados sobre a importância do estágio em um curso de licenciatura os professores revelaram que em sua formação como docentes tiveram a oportunidade de fazer estágio e que o consideram como parte essencial na graduação:

> Eu creio que é algo extremamente importante, porque eu acho que é o momento em que você pode observar 'Será que é isso que eu realmente quero para a minha vida? Será que eu vou gostar disso? Será que eu tenho, realmente, afinidade com esse trabalho?'. Porque ali você vai presenciar a sala de aula como ela é de verdade, ninguém está camuflando nada, o movimento, as ações, tudo está ali (MARIA, 2020).

> Muitas vezes as disciplinas ligadas à educação no curso de graduação, elas se fazem em muita informação teórica que são pertinentes, são importantes, mas a prática da sala de aula ela muitas vezes choca o estagiário (ALBERTO, 2020).

Os depoimentos dos professores apontam que o estágio é uma experiência de suma importância para os licenciandos, pois possibilita uma nova perspectiva já que o estagiário estará na sala de aula como um professor e não mais como um aluno, como de costume. Como é descrito por Viviani (2019), o encontro da teoria pedagógica aprendida com a experiência prática é fundamental para a construção da identidade docente do estagiário.

Para que o estágio possa atender as expectativas esperadas que circundam a aprimoração teórico-prática do estagiário, análise e reflexão profissional levando a contribuições para sua construção identitária, é necessário que haja a participação e colaboração, tanto do estagiário quanto do professor. Durante as entrevistas todos os docentes declararam deixar os estagiários que os acompanharam à vontade para poderem contribuir com as aulas.

A recepção das propostas dos estagiários é outro quesito relatado pelos professores e que possui um papel fundamental na contribuição para a construção das identidades destes estagiários, pois servem como encorajamento e estímulo à curiosidade sobre conteúdos e métodos, assim como ampliam a autoconfiança do mesmo:

> "A nossa conversa é de igual para igual, não se menosprezem, não se desvalorizem, porque vocês já são professores só falta receber o canudo" [...] E eu sempre penso assim, quando eu decido pegar estagiário para trabalhar comigo, ele vai ser tratado como um igual (CARLOS, 2020).

Segundo o depoimento do professor Carlos, os alunos são tratados por ele sem qualquer distinção, demonstrando que não há conhecimento superior ou único, mas sim, conhecimentos diferentes. O conceito de identidades se assemelha a esta fala, em que não há uma identidade fixa ou superior as demais, ao contrário, todas as identidades estão constante construção e possuem igualmente sua importância e valor.

5.4 Interação entre docentes e estagiários

Segundo Marcelo (2009) a construção das identidades docentes é fortemente impactada pelo "fenômeno relacional", no qual cada vivência compartilhada pode ser vista por uma ótica diferente, de modo que causará repercussões diferenciadas em cada indivíduo e em seu processo de subjetivação. Ao serem indagados sobre a ocorrência de alterações em suas práticas devido à interação entre eles e os estagiários, obtivemos respostas variadas:

> Ele (o estagiário) disse "Eu aprendi, mas eu nunca aprendi dessa forma". Então é uma troca de experiências, eles aprenderam coisas comigo e eu aprendi coisas com eles também. [...] Não, nenhuma mudança. É como eu disse para você que às vezes eu os deixo darem a aula, se eles quiserem é claro. Eles trazem algumas coisas novas, alguns experimentos, mas eles acabam se incluindo na minha rotina, no meu trabalho. Eles vão se adaptando, no que eu estou fazendo eles podem aproveitar e melhorar aquilo que eu estou dando (MARIA, 2020).

> Aquilo que eles fizeram de experimentos, que não tinha me ocorrido, me abriu os olhos de ver outra chance de fazer experimentos com eles. [...] Por isso que eu te falo da troca de um estagiário com o professor, eu aprendi muito ali também (CARLOS, 2020).

> Eu sempre vejo o contrário [...] Eu tento abrir os olhos do estagiário para ele não vir aqui desavisado. [...] Mas em relação a minha prática às vezes alguma coisa que o estagiário trouxe eu consigo também reproduzir e aproveitar aquela oportunidade. Mas não a ponto de me fazer, de alguma maneira, refletir em cursos, em ações, na minha carreira profissional, na minha formação (ALBERTO, 2020).

Como citado anteriormente na fala de outros autores, e aqui trago novamente explicitado através dos estudos de Beijaard, Meijer e Verloop (2004), as identidades são construções em contínuo processo, provenientes das relações interpessoais. Os estágios trazem esta possibilidade ao estagiário, de conviver com docentes em meio ao ambiente escolar para que possa apreender aspectos que colaborarão com sua formação identitária. Todavia, um de nossos objetivos nesta pesquisa é também investigar a perspectiva dos docentes com relação a essa interação com o estagiário e se há, em sua visão, uma troca mútua de experiências que possa influenciar ambas as identidades.

Segundo Cazetta *et al*. (2018), após as experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios em escolas campo, os estagiários do curso de LCN da EACH passaram por um processo reflexivo, de autoanálise profissional, que contribuiu para transformações ou ratificações em suas identidades docentes. Ao analisarmos os pronunciamentos dos professores, nota-se que na percepção do professor Carlos essa permuta de experiências e conhecimentos também pode promover reflexões e alterações em suas práticas docentes. Isso pode gerar uma reconstrução identitária docente, corroborando a concepção de Hall (2006) sobre a identidade na pós-modernidade ser produzida nas constantes relações socioculturais.

Segundo Luehmann (2007) as identidades docentes podem ser construídas a partir da possibilidade de docentes em início de carreira terem uma experiência profissional e na permuta de experiências entre docentes de modo a estimular uma reflexão sobre seu papel. Podemos inferir que o estágio atua como essa possibilidade para os estagiários adquirirem experiências práticas e assim terem acesso a mais elementos para a construção de suas identidades profissionais. As distintas vivências, aprendizados e conhecimentos do professor Carlos e dos estagiários que o acompanharam, interviram como um intercâmbio de experiências enriquecedora para ambas as partes gerando reflexões e autoanálises, ocasionando a (re)construção das identidades dos estagiários e do professor, em conformidade com os escritos de Luehmann (2007).

Ponderando sobre os depoimentos da professora Maria e do professor Alberto, encontramos uma certa ambiguidade quanto ao tema de uma reconstrução identitária, uma vez que ambos afirmam que alguns dos conteúdos teóricos e práticos trazidos pelos

estagiários se destacam tanto por seus resultados que os professores buscam incorporá-los às suas aulas. Entretanto, ao mesmo tempo revelam que esta interação com os estagiários não provoca mudanças em suas práticas profissionais e deste modo não ocasionam alterações em suas identidades.

6 I CONCLUSÕES

Se considerarmos os diferentes períodos, locais e cenários socioculturais em que os docentes estão inseridos, podemos observar a existência de constante construção e atualização das práticas profissionais, assim como das identidades do professorado. Portanto, evidencia-se que a flexibilidade e pluralidade das identidades é fortemente influenciada pelas práticas discursivas e não-discursivas disseminadas socialmente em determinado contexto.

Por meio das análises dos relatórios de acompanhamento, elaborados pelos docentes das escolas campo parceiras da proposta de estágio do curso de LCN, e das entrevistas realizadas, foi possível identificar que estes docentes consideram o estágio algo essencial em um curso de licenciatura, pois permite ao estagiário ter um direcionamento prático sobre como é a rotina do ambiente escolar, como é lecionar e até mesmo para uma reafirmação profissional.

Embora a docência seja vista como um desafio pelos entrevistados, cada profissional encontra diferentes obstáculos dentro desse conceito, seja pela grande responsabilização social, pelo acúmulo de funções, pela falta de incentivos, pela desvalorização social, pela precariedade de materiais e suporte, entre outros. Há singularidades e divergências, reafirmando que dentro das subjetivações individuais de cada sujeito não há uma única identidade, mas há várias possíveis identidades dos docentes.

A concepção destes docentes sobre a função do professor evidenciou a importância que os discursos disseminados através das pedagogias críticas podem ter sobre as identidades desses professores, reverberando em suas práticas profissionais.

A pluralidade de identidades docentes no ambiente escolar foi reafirmada nos depoimentos dos entrevistados, corroborando as teorizações de que não há uma única identidade docente, ou identidade fixa. Essa diversidade de identidades foi notória através das respostas ao questionamento sobre alguma possível alteração em suas práticas profissionais por meio da interação com os estagiários, uma vez que esse contato poderia ocasionar uma troca de experiências e perspectivas, o que possibilitaria ao docente fazer reflexões sobre suas práticas e, possivelmente, transformações em sua identidade. Não houve consenso entre os professores: para dois deles há uma troca de conhecimentos com o estagiário, todavia isso não provoca mudanças em suas identidades. Também foi apontado por um professor que esta relação interpessoal pode sim trazer novas considerações e reflexões implicando em uma reconstrução identitária profissional. A evidência de uma

ambiguidade relacionada a um compartilhamento de experiências, parcial ou mesmo superficial a ponto de não provocar alterações conclusivas ou expressivas nas práticas docentes, aponta a diversidade de processos de (re)construção identitária docente.

REFERÊNCIAS

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, 2004, p. 107-128.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAZETTA, V. *et al*. E-ducar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados. **Educação e Pesquisa**, v. 44, São Paulo, 2018, p. 1-21.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, A. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1. São Paulo, 2005, p. 45-56.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, 2001, p. 117-130.

LUEHMANN, A. L. Identity development as a lens to science teacher preparation. **Science Education**, v. 91, n. 5, 2007, p. 822-839.

MARCELO, C. **A identidade docente:** constantes e desafios. Formação Docente, v. 1, n. 1, 2009, p. 109-131.

NÓVOA, A.; *et al*. O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: S. G. Pimenta (Org). **Formação de professores:** Identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIVIANI, L. M. Formas de subjetivação docente e formação inicial de professores: análise discursiva de produções de estagiários. In: MONTEIRO, S. A. S. (Org.). **Formação Docente**: Princípios e Fundamentos 4. Paraná: Atena Editora, 2019.

CAPÍTULO 3

CÁLCULO DE ÍNDICE DE EFECTIVIDAD: APLICACIÓN PARA ESTUDIOS DE GRADUADOS EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

Data de aceite: 03/05/2021

David Alberto García Arango
Corporación Universitaria Americana, Facultad de Ingeniería
Medellín - Colombia
https://orcid.org/0000-0002-0031-4275

Cesar Felipe Henao Villa
Corporación Universitaria Americana, Facultad de Ingeniería
Medellín – Colombia
https://orcid.org/0000-0001-7426-2589

Jovany Sepúlveda-Aguirre
Corporación Universitaria Americana, Facultad de Ingeniería
Medellín – Colombia
https://orcid.org/0000-0002-1047-6673

Luis Fernando Garcés Giraldo
Corporación Universitaria Americana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Medellín – Colombia
https://orcid.org/0000-0003-3286-8704

José Antonio García Pereáñez
Corporación Universitaria Americana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Medellín – Colombia
https://orcid.org/0000-0002-9078-1511

RESUMEN: El mejoramiento en los efectos de las políticas públicas de acceso y permanencia en educación superior, son metas de los gobiernos a nivel mundial. Sin embargo, con el aumento en cobertura, sobreviene la inquietud en cuanto a la calidad de la oferta educativa. Diversos son los indicadores propuestos desde los entes auditores internacionales respecto a la medición de esta calidad, uno de ellos representa el nivel de impacto de los egresados en el medio, que hace seguimiento a la forma en que la población de egresados, participa del mercado laboral a nivel mundial gracias a la apropiación de niveles de competencia que presumiblemente fueron desarrollados en el tránsito por el programa que estudió. Este artículo, identifica significaciones en este tipo de indicadores para diversos programas educativos en la Corporación Universitaria Americana, con base en aspectos propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación. Presenta diversos antecedentes del estudio de impacto a egresados y la importancia de llevarlo a cabo, para finalmente calcular el índice porcentual de efectividad de egresados. La metodología, de enfoque mixto, se basó en la lógica de razonamiento abductivo. Mediante la aplicación de encuestas, se calcula e interpreta la eficiencia relativa desde el Análisis y Encapsulamiento de Datos (DEA). Para el cálculo del índice, se utiliza el software Efficiency Measurement System (EMS). Como conclusión se identifican niveles de eficiencia de los programas, dependiendo de la variable de análisis estudiada, se construyen gráficos relacionales entre estos para proponer aspectos metodológicos de trazabilidad del impacto en el medio.

PALABRAS CLAVE: Índice de efectividad, estudios de graduados, calidad educativa, análisis envolvente de datos.

CÁLCULO DO ÍNDICE DE EFICÁCIA: APLICAÇÃO PARA MONITORAMENTO DE GRADUADOS EM PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS

RESUMO: A melhoria dos efeitos das políticas públicas sobre o acesso e a permanência no ensino superior são metas de governos em todo o mundo. Porém, com o aumento da cobertura, surgem preocupações quanto à qualidade da oferta educacional. São vários os indicadores propostos por órgãos internacionais de auditoria para a medição desta qualidade, um deles representa o nível de impacto dos graduados no meio, que monitoriza a forma como a população de graduado participa no mercado de trabalho mundial graças à apropriação de níveis de competência que foram provavelmente desenvolvidos em trânsito pelo programa que ele estudou. Este artigo identifica a importância desse tipo de indicador para diversos programas educacionais da Corporación Universitaria Americana, a partir de aspectos propostos pelo National Accreditation Council. Apresenta vários antecedentes do estudo de impacto nos diplomados e a importância da sua realização, para finalmente calcular a percentagem de eficácia dos diplomados. A metodologia, com abordagem mista, baseou-se na lógica do raciocínio abdutivo. Por meio da aplicação de pesquisas, a eficiência relativa é calculada e interpretada a partir da Data Analysis and Encapsulation (DEA). Para o cálculo do índice, é utilizado o software Efficiency Measurement System (EMS). Como conclusão, são identificados os níveis de eficiência dos programas, dependendo da variável de análise estudada, são construídos gráficos relacionais entre eles para propor aspectos metodológicos de rastreabilidade do impacto no meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Índice de eficácia, estudos de graduação, qualidade educacional, análise envoltória de dados.

CALCULATION OF EFFECTIVENESS INDEX: APPLICATION FOR MONITORING GRADUATES IN UNIVERSITY PROGRAMS

ABSTRACT: The improvement in the effects of public policies of access and permanence in higher education are worldwide governments goals. However, with the increase in coverage, there is concern about the quality of the educational programs. There are several indicators proposed by international auditing institutions regarding the measurement of this quality, one of them represents the level of impact of the graduates in the context, followed by the way in which the population of graduates appropriates the market employment worldwide, thanks to the appropriation of proficiency levels that were presumably developed passing through the program studied. This article aims to identifies meanings in this type of indicators for various educational programs in the Corporación Universitaria Americana, based on aspects proposed by the Colombian National Accreditation Council. It presents diverse antecedents of the study of impact of graduates and the importance of carrying it out, to finally calculate the percentage index of effectiveness of graduates. The methodology, with a mixed approach, has been based on the logic of abductive reasoning. Through the application of surveys, the relative efficiency is calculated and interpreted from the Data and Encapsulation Analysis (DEA). For the calculation of the index, the Efficiency Measurement System (EMS) software is used. As conclusion, levels of program efficiency are identified, depending on the analysis variable studied, relational graphs are constructed to propose methodological aspects of traceability of the impact on the environment.

KEYWORDS: Effectiveness index, graduate studies, educational quality, data enveloping analysis.

1 I INTRODUCCIÓN

La identificación de políticas orientadas al mejoramiento de los procesos y dinámicas de las Instituciones de Educación Superior, está determinada en mayor o menor medida por la forma en que se identifican las entradas y salidas del sistema. Específicamente, la salida principal del proceso de estas instituciones está estrechamente relacionada con el desempeño de los egresados con el medio y la forma en que éstos conciben su formación durante su paso por los diversos programas formativos.

En ese orden de ideas, la Corporación Universitaria Americana, considera el seguimiento a egresados como un elemento transversal en sus políticas institucionales en el marco de la formación integral planteada en su misión. Es así como se realiza un plan de análisis de trazabilidad que abarcaría datos tomados de egresados durante el período 2014-2017 y que considera los aspectos relacionados con la calidad de formación del egresado, según los lineamientos propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en el Factor de Impacto de los egresados en el medio (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, pág. 46). El presente artículo, resignifica esta información para establecer un índice relacional que determina el nivel de eficiencia de los programas de la universidad y que posibilita la trazabilidad del desempeño de los egresados en el entorno.

El desarrollo del análisis de los datos se llevó a cabo mediante la metodología de análisis envolvente de datos (DEA), donde mediante el uso de la programación lineal, se plantea un modelo de optimización en el cual se establecen relaciones entre inputs y outputs del proceso, también denominados unidades de toma de decisión (DMU por sus siglas en inglés), con la finalidad de identificar niveles de eficiencia.

Este tipo de análisis, comparado con las perspectivas institucionales y la interpretación debida a los entes reguladores del proceso de acreditación y de seguimiento a egresados, posibilitan un espacio propicio para abducir el caso de estudio y de esa forma, configurar una metodología que puede ser replicable en períodos posteriores.

El presente texto, aborda una metodología de cálculo de índice de efectividad para egresados aplicada a los datos obtenidos de una encuesta realizada en la Corporación Universitaria Americana que posteriormente es analizada mediante un análisis relacional de los programas.

Los hallazgos obtenidos, permiten dar luces al complejo proceso que implica el análisis de la trazabilidad del desempeño de egresados en el medio, análisis que, aunado con las políticas institucionales, permiten identificar pasos a seguir con la finalidad de establecer objetivos estratégicos que posibiliten el mejoramiento continuo de los procesos misionales que en consideración con lo propuesto en García Arango, Luján Rodríguez,

Zemel, & Gallego-Quiceno (2018), impactan en los procesos de acreditación en calidad de los programas de Instituciones de Educación Superior.

2 I MÉTODOS

El enfoque metodológico fue de tipo mixto en el sentido en que se consideraron variables de estudio tanto de corte cualitativo como cuantitativo con un diseño de tipo longitudinal para una muestra de 1778 graduados para los períodos comprendidos entre los años 2014 y 2017. Los programas que se analizaron fueron administración de empresas, contaduría pública, derecho, especialización en gerencia de mercadeo, especialización en gerencia empresarial y competitividad, especialización en seguridad informática, ingeniería de sistemas, negocios internacionales, técnico profesional en procesos contables, técnico profesional en procesos logísticos y de comercio exterior, tecnología en gestión contable y tecnología en gestión logística y de comercio internacional. Los resultados que se presentarán en este texto son los relacionados con los programas de administración de empresas, contaduría pública, derecho, ingeniería de sistemas y negocios internacionales.

La ecuación utilizada para determinar el valor mínimo para que la muestra en cada uno de los programas sea significativa fue:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Las variables analizadas se relacionan en el gráfico 1.

Gráfico 1. Relaciones de entrada y salida para el cálculo del índice de efectividad.

Las variables en cuestión fueron identificadas luego de un análisis con la lógica de razonamiento abductivo mediante la cual, se extrajeron casos significativos que proponían relaciones importantes en el marco de la teoría existente. En este sentido, define la abducción como “el proceso por el que se forma una hipótesis explicativa”, y como “la única operación lógica que introduce una idea nueva” (Peirce, 1931-1958). En coherencia con

lo anterior, desde el marco epistemológico, la investigación se identifica con un paradigma pragmático.

Obedeciendo al proceso de investigación como lo propone Samaja (2012), se llevaron a cabo las instancias de validación conceptual, validación empírica, validación operativa y validación expositiva. Las fases de desarrollo del estudio de seguimiento a graduados de los programas fueron propuestas por Schomburg (2003) y pueden verse en la Tabla 1.

Fases	**Actividades**	**Duración**
1. Conceptualización y desarrollo del instrumento	Definición de objetivos del cuestionario (selección de temas a ser investigados). Diseño del cuestionario (selección de las cohortes de graduados a incluir; estrategias para rastrear graduados). Conceptualización técnica para llevar a cabo el cuestionario. Formulación de preguntas y opciones de respuesta. Organización de formato de cuestionario Prueba del cuestionario. Impresión de cuestionarios.	4 meses
2. Recolección de datos	Entrenamiento del equipo encuestador. Distribución y recolección de cuestionarios. Estrategias de aseguramiento de alta participación.	4 meses
3. Análisis de datos y escritura del reporte	Definición de sistemas de código para las respuestas a preguntas abiertas. Codificación de respuestas abiertas. Tabulación y edición de datos (control de calidad). Análisis de datos Preparación del reporte del cuestionario. Taller de realimentación con estudiantes, graduados y empleadores.	4 meses

Tabla 1. Fases de desarrollo del estudio de seguimiento a graduados.

Como aspecto cuantitativo, se realizó un Análisis Envolvente de Datos (DEA) por sus siglas en inglés para identificar el nivel de eficiencia de los programas para las diferentes entradas y salidas del sistema de la Institución de Educación Superior. Un estudio similar se realizó para estudiar el impacto de la cualificación docente y la inversión en educación en los resultados de las pruebas saber en el departamento de Bolívar. El estudio realizado por Maza-Ávila, Quesada-Ibargüen, & Vergara-Schmalbach (2013), obtuvo el nivel de eficiencia de los recursos con base en los resultados de un Análisis Envolvente de Datos (DEA) por sus siglas en inglés, y generó un índice de Malmquist (FÄRE, Grosskopf, Norris, & Zhang, 1994) para verificar la evolución temporal de la productividad de la calidad educativa.

Para efectos de estandarización, se pasaron los valores porcentuales a su respectivo equivalente decimal para cada Unidad de Toma de Decisiones (DMU). Los valores {I} representan las entradas del sistema y los valores {O}, las salidas. Se realizaron dos aplicaciones del modelo, variando las salidas para calcular el nivel de eficiencia respecto a

los recursos destinados.

La aplicación del modelo a los datos, se llevó a cabo con el software Efficiency Measurement System (EMS) desarrollado por Holger (2000). Por tanto, para obtener un porcentaje de relación, se utilizó únicamente el DEA, el cual utilizó el modelo CCR con orientación al input. Información respecto al modelo, puede hallarse en Cooper, Seiford, & Tone (2007).

3 | RESULTADOS

Los resultados se realizaron como comparativo de los programas de Administración (ADM), Contabilidad (CONT), Derecho (DER), Ingeniería de Sistemas (IS) y Negocios Internacionales (NI).

Como Inputs o entradas del sistema, se consideraron la cantidad de egresados a nivel de Colombia, la empleabilidad en Colombia, la antigüedad del egresado, la antigüedad del programa y la calidad del programa. Los valores porcentuales del input fueron obtenidos teniendo en cuenta la base de datos del Observatorio Laboral para la Educación y los resultados de la encuesta de percepción realizada a graduados. Como salida se analizaron, en su orden, las siguientes variables: a. empleabilidad del egresado, b. correspondencia entre la ocupación y el perfil, c. emprendimiento, d. reconocimientos, e. remuneración salarial y f. utilidad de lo aprendido en el programa en relación con el desempeño laboral.

Empleabilidad para graduados del programa

Según el modelo, se identificó qué tan eficiente es cada programa de pregrado en términos de empleabilidad obteniendo los resultados de la tabla 2.

	DMU	Score	Cantic {I}{V}	Emple {I}{V}	Antigu {I}{V}	Antigu {I}{V}	Calida {I}{V}	Emple {O}{V	Benchmarks	{S} Cantic	{S} Emple {I}	{S} Antigu	{S} Antigu	{S} Calida	{S} Emple
1	ADM	91,45%	0,00	0,87	0,00	0,00	0,13	0,91	2 (0,56) 3 (0,23)	0,00	0,00	0,17	0,37	0,00	0,00
2	CONT	215,25%	0,07	0,00	0,00	0,93	0,00	2,15	3						
3	DER	103,76%	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,04	1						
4	IS	91,21%	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,91	2 (0,77)	0,00	0,12	0,18	0,45	0,00	0,00
5	NI	77,67%	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,78	2 (0,66)	0,00	0,04	0,02	0,07	0,00	0,00

Tabla 2. Resultados considerando el nivel de empleabilidad como salida del modelo DEA – Elaboración Propia

De los resultados anteriores, puede inferirse que, el programa más eficiente con orientación al output empleabilidad, es el de Contaduría Pública, seguido del programa de Derecho. El programa con menor eficiencia en estos términos es el de Negocios Internacionales.

Correspondencia entre la ocupación y el perfil

Según el modelo, se identificó qué tan eficiente es cada programa de pregrado en términos de correspondencia entre el perfil de formación de cada programa y la ocupación actual de cada graduado obteniendo los resultados de la tabla 3.

	DMU	Score	Mater {I}{V}	Emple {I}{V}	Antigu {I}{V}	Antigu {I}{V}	Calida {I}{V}	Corre:	Benchmarks	{S} Mater	{S} Emple {I}	{S} Antigu	{S} Antigu	{S} Calida	{S} Corre:
1	ADM	88,07%	0,00	0,67	0,00	0,00	0,33	0,88	3 (0,44) 4 (0,37)	0,08	0,00	0,06	0,12	0,00	0,00
2	CONT	115,67%	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,16	1						
3	DER	115,14%	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,15	1						
4	IS	157,51%	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,58	2						
5	NI	99,34%	0,40	0,00	0,60	0,00	0,00	0,99	2 (0,68) 4 (0,18)	0,00	0,04	0,00	0,01	0,01	0,00

Tabla 3. Resultados considerando el nivel de correspondencia entre la ocupación y el perfil de formación como salida del modelo DEA – Elaboración Propia

De los resultados anteriores, puede inferirse que, el programa más eficiente con orientación al output de correspondencia entre la ocupación y el perfil de formación es el de Ingeniería de Sistemas, seguido del programa de Contaduría Pública y luego del programa de Derecho. El programa con menor eficiencia en estos términos es el de Administración de Empresas.

Emprendimiento

Según el modelo, se identificó qué tan eficiente es cada programa de pregrado en términos de emprendimiento obteniendo los resultados de la tabla 4.

	DMU	Score	Mater {I}{V}	Emple {I}{V}	Antigu {I}{V}	Antigu {I}{V}	Calida {I}{V}	Empre	Benchmarks	{S} Mater	{S} Emple {I}	{S} Antigu	{S} Antigu	{S} Calida	{S} Empre
1	ADM	74,84%	0,00	0,69	0,00	0,00	0,31	0,75	3 (0,37) 4 (0,31)	0,07	0,00	0,05	0,10	0,00	0,00
2	CONT	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3	DER	114,20%	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,14	1						
4	IS	158,80%	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,59	1						
5	NI	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tabla 4. Resultados considerando el nivel de emprendimiento como salida del modelo DEA – Elaboración Propia

De los resultados anteriores, puede inferirse que, el programa más eficiente con orientación al output emprendimiento, es el de Ingeniería de Sistemas, seguido del programa de Derecho. Los programas con menor eficiencia son los de negocios internacionales y contaduría pública.

Reconocimientos

Según el modelo, se identificó qué tan eficiente es cada programa de pregrado en términos de reconocimientos obteniendo los resultados de la tabla 5.

	DMU	Score	Mater {I}{V}	Emple {I}{V}	Antigu {I}{V}	Antigu {I}{V}	Calida {I}{V}	Reco	Benchmarks	{S} Mater	{S} Emple {I}	{S} Antigu	{S} Antigu	{S} Calida	{S} Reco
1	ADM	146,94%	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,47	2						
2	CONT	68,04%	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,68	1 (0,41)	0,33	0,30	0,01	0,00	0,26	0,00
3	DER	52,12%	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,52	1 (0,47)	0,05	0,04	0,02	0,00	0,12	0,00
4	IS	115,15%	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,15	0						
5	NI	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tabla 5. Resultados considerando el nivel de reconocimientos como salida del modelo DEA – Elaboración Propia

De los resultados anteriores, puede inferirse que, el programa más eficiente con orientación al output de reconocimientos es el de Administración, seguido del programa de Ingeniería de Sistemas. El programa con menor eficiencia es el de Negocios Internacionales.

Remuneración salarial

Según el modelo, se identificó qué tan eficiente es cada programa de pregrado en términos de remuneración salarial obteniendo los resultados de la tabla 6.

	DMU	Score	Mater {I}{V}	Emple {I}{V}	Antigu {I}{V}	Antigu {I}{V}	Calida {I}{V}	Salari {O}{V	Benchmarks	{S} Mater	{S} Emple {I}	{S} Antigu	{S} Antigu	{S} Calida	{S} Salari {O}
1	ADM	79,99%	0,00	0,46	0,00	0,00	0,54	0,80	3 (0,40) 4 (0,34)	0,07	0,00	0,05	0,11	0,00	0,00
2	CONT	78,62%	0,00	0,00	0,89	0,11	0,00	0,79	3 (0,39) 4 (0,12)	0,36	0,30	0,00	0,00	0,21	0,00
3	DER	125,94%	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,26	3						
4	IS	144,00%	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,44	3						
5	NI	80,95%	0,00	0,00	0,89	0,11	0,00	0,81	3 (0,25) 4 (0,26)	0,26	0,23	0,00	0,00	0,16	0,00

Tabla 6. Resultados considerando el nivel de remuneración salarial como salida del modelo DEA – Elaboración Propia

De los resultados anteriores, puede inferirse que el programa más eficiente con orientación al output de remuneración salarial es el de Ingeniería de Sistemas, seguido del programa de Derecho. El programa con menor eficiencia es el de Contaduría Pública.

Utilidad de lo aprendido

Según el modelo, se identificó qué tan eficiente es cada programa de pregrado en términos de utilidad de lo aprendido obteniendo los resultados de la tabla 7.

	DMU	Score	Mater {I}{V}	Emple {I}{V}	Antigu {I}{V}	Antigu {I}{V}	Calida {I}{V}	Utilida de lo apren	Benchmarks	{S} Mater	{S} Emple {I}	{S} Antigu	{S} Antigu	{S} Calida	{S} Utilida de lo apren
1	ADM	106,20%	0,25	0,75	0,00	0,00	0,00	1,06	1						
2	CONT	93,65%	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,94	5 (0,94)	0,17	0,07	0,02	0,00	0,11	0,00
3	DER	92,33%	0,00	0,91	0,00	0,09	0,00	0,92	1 (0,72) 5 (0,19)	0,03	0,00	0,04	0,00	0,17	0,00
4	IS	143,24%	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,43	0						
5	NI	122,06%	0,38	0,00	0,62	0,00	0,00	1,22	2						

Tabla 7. Resultados considerando el nivel de utilidad de lo aprendido como salida del modelo DEA – Elaboración Propia

De los resultados anteriores, puede inferirse que, el programa más eficiente con orientación al output de utilidad de lo aprendido es el de Ingeniería de Sistemas, seguido del programa de Negocios Internacionales y del programa de Administración. El programa con menor eficiencia es el de Derecho. No obstante, vale la pena considerar que, en general se observa una alta tendencia a la eficiencia.

4 | CONCLUSIONES

Es posible calcular el índice de eficiencia de los programas formativos de la Corporación Universitaria Americana. El cálculo de estos índices posibilita el conocimiento de estimaciones comparativas que faciliten el diseño y posterior implementación de políticas orientadas al fortalecimiento de los principios teleológicos de la institución por ejemplo mediante la inclusión de estrategias de aprendizaje como el Aprendizaje Basado en Proyectos (García Arango, 2014) o el Aprendizaje Basado en Problemas.

Para cada uno de los programas se analizaron variables que contrastadas a nivel nacional dan cuenta de comparativos que permiten monitorear el desempeño de los egresados en los diferentes sectores productivos del país.

El seguimiento a graduados de programas de la Corporación Universitaria Americana, proveen una dimensión de análisis de la realidad del contexto que espera ser leída de cara a las acciones de mejora en el Proyecto Educativo Institucional. Hay diversas variables que influyen en el desarrollo de los programas formativos, la presente fue solo una entre muchas ópticas que contribuyen a engrosar el reconocimiento de la compleja realidad escolar.

REFERENCIAS

Consejo Nacional de Acreditación. (2013). **Sistema Nacional de Acreditación - Lineamientos para la Acreditación Institucional.** Bogotá: CNA.

Cooper, W. W., Seiford, L. M., & Tone, K. (2007). **Data Envelopment Analysis. A Comprehensive Text with Models, Applications, References and DEA-Solver Software.** Netherlands: Kluwer Academic Publisher.

FÄRE, R., Grosskopf, S., Norris, M., & Zhang, Z. (1994). **Productivity growth, technical progress, and efficiency change in industrialized countries.** *The American Economic Review*, 66-83.

García Arango, D. A. (2014). **La estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): hacia un modelo constructivista en los programas de Ingeniería.** *Journal of Engineering & Technology*, 20-35.

García Arango, D. A., Luján Rodríguez, G., Zemel, M. E., & Gallego-Quiceno, D. E. (2018). **Calidad en instituciones de educación superior: análisis comparativo entre modelos.** *Revista Venezolana de Gerencia, 23*(1), 200-2017.

Holger, S. (15 de 08 de 2000). **Manual de programa EMS.** Obtenido de http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/5/5728/Manual_programa_EMS_modelos_DEA.pdf

Maza-Ávila, F. J., Quesada-Ibargüen, V. M., & Vergara-Schmalbach, J. C. (2013). **Eficiencia y productividad de la calidad educativa en municipios del departamento de Bolívar-Colombia.** *Entramado*, 28-39.

Peirce, C. S. (1931-1958). **Collected Papers.** Cambridge: Harvard University Press.

Samaja, J. (2012). **Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica.** Buenos Aires: Eudeba.

Schomburg, H. (2003). **Hanfbook for Graduate Tracer Studies.** Bonn: Universidad de Kassel.

CAPÍTULO 4

O POSITIVISMO NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 04/02/2021

Victoria Henrard
Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO
Guarapuava, Paraná.
http://lattes.cnpq.br/6880597712795787

RESUMO: Esta pesquisa buscou em primeiro momento conceituar a filosofia comteana, explicando de que maneira o pensamento positivo se rompe com a Igreja e considera a ordem e o conhecimento científico como válidos. Após contextualizar o momento de mudanças do Ocidente, buscou compreender como essa filosofia se difundiu no Brasil e impactou a educação na Primeira República, rompendo com o modelo educacional do Império e a organização do ensino, deixando como herança as bases da educação moderna presente até a atualidade.
PALAVRAS-CHAVE: Comte; Benjamin Constant; ciência; republicanismo; políticas educacionais.

POSITIVISM IN BRAZIL AND IT'S INFLUENCE ON EDUCATION

ABSTRACT: This research, at the first moment, searched to conceptualize comteana's philosophy, explaining in which way the positive thing breaks with the Church and considers order and scientific knowledge to be valid. After contextualize moments of change in the West, it looked to understand how this philosophy spread in Brazil and impacted the education at First Republic, breaking with the Imperium's educational model and the teaching organization, leaving as a legacy the foundations of modern education present until today.
KEYWORDS: Comte; Benjamin Constant; Science; Republicanism; Educacional Policies.

INTRODUÇÃO

Entre o último quartel do século XIX e as primeiras décadas do século XX o Positivismo alcançou grande penetração no Brasil, em especial entre os oficiais do exército brasileiro, sendo um de seus mais notórios defensores Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Engenheiro civil, oficial do exército, lecionou na Escola Militar da Praia Vermelha, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, na Escola Normal e na Escola Superior de Guerra. Teve importante participação nas articulações políticas e militares que levaram à queda do regime monárquico e procurou imprimir seus ideais positivistas na organização do regime republicano brasileiro que se iniciava e na área educacional (FAUSTO, 2003).

Constant foi grande difusor do positivismo, sobretudo nos meios militares. Como Ministro da Instrução Pública do governo provisório republicano promoveu a reorganização do ensino primário e secundário do antigo Distrito Federal (RJ) sob inspiração positivista. Procurou dar uma organização

racional e científica aos programas, rompendo com a tradição confessional da educação brasileira (SAVIANI, 2008).

O desenvolvimento das ciências e de uma educação de caráter laico, presentes no ideário positivista, encontraram muitas resistências para se firmar nos meios intelectuais e educacionais brasileiros e as forças tradicionais contrárias a tais perspectivas atuaram e atuam até hoje, sendo objeto de disputas nas Constituições brasileiras republicanas como, por exemplo, no *caput* Educação da Constituição de 1988, em que se reafirmou o ensino religioso facultativo em estabelecimentos públicos oficiais.

Neste sentido considera-se oportuno e pertinente o estudo e a reflexão sobre o papel das ciências na sociedade e na educação brasileiras, e entender qual foi a influência do positivismo neste processo. É o que o presente projeto propõe investigar em perspectiva histórica.

AUGUSTO COMTE E A FILOSOFIA POSITIVA

A Filosofia Positiva, criada por Comte com influência direta de Antoine Nicolas de Condercet e Claude Henri de Saint-Simon (ISKANDAR; LEAL, 2002), surgiu em contexto histórico da Revolução Industrial, o que explicita a necessidade de uma filosofia que subsidiasse aquele momento de mudanças econômicas, políticas e sociais, onde os estudos da Física, da Química e das Ciências Biológicas começavam a ganhar atenção. Essa nova filosofia não era baseada no senso comum e nem em uma doutrina específica, era baseada no conhecimento científico, extraído dos estudos e pesquisas realizadas na Matemática, na Astronomia, Física, Química e Biologia, áreas que Comte já considerava estarem no estágio de positividade.

> A verdadeira ciência consiste, toda ela, nas relações exatas estabelecidas entre os fatos observados, a fim de deduzir, do menor número possível de fenômenos fundamentais, a série mais extensa de fenômenos secundários, renunciando absolutamente à vã pesquisa das *causas* e das *essências.* (COMTE, apud MORAES FILHO, 1978 p. 80).

Para esta filosofia não bastavam crenças teológicas, era necessário comprovar com base no método científico, e não somente acreditar. Comte faz uma hierarquização da sociedade e a divide em três estados de espírito: Estado Teológico, Estado Metafísico e Estado Científico, o último seria o mais desenvolvido e positivo.

O estado de espírito teológico é aquele em que as pessoas atribuem sentido divino ou sobrenatural aos fenômenos da natureza, que são considerados como verdades absolutas e inquestionáveis. “[...] as ideias sobrenaturais servem para ligar o pequeno número de observações isoladas de que então se compõe a ciência” (COMTE apud MORAES FILHO, 1978 p. 144). Além disso, esse estágio de mentalidade fundamenta a moral social, atribuindo à política poderes imutáveis, justificando-se o militarismo e a monarquia até o século XIX.

O estado metafísico “[...] liga os fatos de conformidade com ideias que não são

completamente sobrenaturais, mas que não são ainda inteiramente naturais." (COMTE apud MORAES FILHO, 1978, p.145), onde ainda há crenças no sobrenatural, entretanto existe argumentação para romper com o abstrato e uma busca de ideias e força, não aceitando explicações divinas como verdades absolutas. Neste momento então, a sociedade não se subordina aos reis, e o povo deve ser soberano ao Estado.

O estado de espírito positivo é, segundo Comte "o verdadeiro estado definitivo da inteligência humana" (COMTE, 1983 p. 6), aquele que se rompe com qualquer explicação teológica ou metafísica, e as justificativas para os fenômenos devem ser de origem científica, ou seja, pela observação de fatos e experimentação:

> [...] renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir. (COMTE, 1983, p.4)

Neste último estado, o conhecimento é construído de maneira coletiva através do trabalho individual ordenado, por meio da divisão social do trabalho. A partir desse conhecimento são feitas previsões científicas, e neste momento há associação com as indústrias e do domínio do homem da natureza.

Como para Comte apenas o conhecimento científico é válido, buscou na Matemática, na Biologia, e na Economia Política tornar científica o que ele chama de Sociologia, e chegou a conclusão que "somente essa nova ciência [...] poderia assumir este papel de compreensão de totalidade do social, levando em conta todos os fatos sociais." (COMTE apud MORAES FILHO 1978, p.23)

NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO

Antes mesmo do positivismo se difundir no Brasil pelo Apostolado Positivista, os primeiros brasileiros que sentiram a influência desse ideário foram estudantes que entre 1832 e 1840 participaram de aulas proferidas por Comte em Paris. Há também indícios de que a partir de 1850, mesmo sem utilizar a nomenclatura do positivismo ou o nome de Auguste Comte, circulavam textos que continham um positivismo difuso, encontrados principalmente em teses apresentadas em escolas superiores e no Colégio Pedro II. (LINS, 1964)

A Escola Militar foi responsável pela maior difusão dessa filosofia no Brasil, com destaque para Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que durante o regime monárquico, foi diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, da Escola Normal da Corte e professor da Escola Militar do Rio de Janeiro, formadora de oficiais para o Exército, e exerceu papel

de liderança intelectual e política no combate à Monarquia, utilizando o positivismo como ferramenta teórica, descartando aquele tipo de regime político no ideal de sociedade moderna, já que não poderia seguir o rumo do pregresso com esse regime ultrapassado (LINS, 1964).

O fim da monarquia e a instauração da República foi marcado pelo positivismo, por exemplo, no uso da frase "Ordem e Progresso" na bandeira nacional, baseada no pensamento que Comte defende na frase "O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim" (COMTE apud MORAES FILHO, 1983, p. 31).

Durante o regime monárquico, os investimentos para a educação primária e secundária não passaram de 0,73%, no ano de 1888, como aponta CHAIA (1965, apud SAVIANI, 2008, p.167). Embora existisse a consciência da importância da educação e vários debates e propostas, "o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação" (SAVIANI, 2008, p. 167). As mentalidades pedagógicas no fim da Monarquia circulavam entre o tradicionalismo, liberalismo e cientificismo, entretanto não houve práticas aliadas com esses pensamentos, e enquanto outros países do Ocidente buscavam universalizar a educação de primeiro nível a fim de diminuir o analfabetismo, no Brasil não havia investimentos educacionais para a população (SAVIANI, 2008, p. 168).

Após a instituição da Primeira República em 15 de novembro de 1889, Benjamin Constant passou a ocupar o Ministério da Guerra, e depois o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, onde seu papel foi fundamental ao promover as reformas de ensino na capital da República, levando em consideração o positivismo (LINS, 1964)

Em 1890 José Veríssimo publica a obra "A educação nacional", que defende e justifica a necessidade de que as reformas na educação aconteçam rapidamente. Segundo Cavazotti (1997, apud SAVIANI, 2008, p.169), a reforma de um regime político deve acontecer como consequência da reforma de pensamento, mas segundo ele, "foi invertida a ordem do processo e instalada a República antes da formação moral republicana, urge corrigir essa afoiteza, concentrando todos os esforços na reforma educacional".

A reforma Benjamin Constant, Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890, passou primeiramente pela organização dos compostos curriculares, e depois pelo processo administrativo (SAVIANI, 2008). Com a finalidade de abrir caminho aos Postulados Positivistas, a reforma educacional pretendia, como aponta Alves (2013) a valorização do conhecimento científico, introdução da sociologia, currículo enciclopédico, ordenação das disciplinas escolares segundo a classificação das ciências elaboradas por Comte, e a defesa de um Estado e de uma escola laicos. Alves (2013) também destaca a necessidade de se formar cidadãos ideais, com pensamento republicano, que deveriam ter o conhecimento científico como pré-requisito para uma ordem social pacífica e evoluída. O progresso deve se fundar na difusão da educação para todos.

O primeiro quartel da República foi marcado por reformas, que ora favoreceram

a população, ora prejudicaram o ensino. O Código Epitácio Pessoa (1901), buscava equiparar escolas privadas com as oficiais. Entretanto, pouco tempo depois a Reforma Rivadávia Correa (1911) desoficializou o ensino. Após a percepção das consequências que a ultima reforma havia ocasionado, em 1915 a reforma de Carlos Maximiliano reoficializou o ensino e introduziu no Brasil o exame vestibular nas faculdades, para quem tivesse o curso secundário completo (SAVIANI, 2008).

A República também foi marcada pelos grupos escolares, que mudava a organização das primeiras letras[1]:

> [no Império] uma escola era uma classe regida por um professor que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (SAVIANI, 2008, p. 172).

Ao longo da República os grupos escolares disseminaram-se por todo território brasileiro, e até o fim da primeira década do século XX, só no Estado de São Paulo existiam 101 grupos, facilitando a eficiência do ensino, já que em cada série todos de uma sala teoricamente estariam no mesmo nível de aprendizagem, como indica Saviani (2008), mas também, ao homogeneizar o ensino, criava barreiras para a continuidade do aprendizado, o que levava a muitos repetirem as séries, como aponta REIS FILHO (1995, apud SAVIANI, 2008, p.175) mantendo a educação ainda um privilégio da elite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que Comte desenvolveu a concepção do pensamento positivo em momento da Revolução Industrial, em que havia novas reorganizações sociais e políticas, fim dos burgos, aumento das fábricas e aumento da população nas cidades ocasionada pela migração do campo, uma das características mais forte do positivismo é a ordem, que Comte pode ter visto como necessária em momento com tantas mudanças que aconteciam pela Europa e por todo Ocidente. Outra concepção do pensamento positivista necessária para o momento foi o rompimento com o pensamento teológico a fim de explicar racionalmente os acontecimentos.

No Brasil, a Monarquia detinha o poder do governo, o clero possuía o controle da educação, e o pensamento positivo difundido pelos militares, em especial por Benjamin Constant, foi de suma importância para que o conhecimento científico rompesse com o pensamento teológico, tendo então o valor que era necessário naquele momento. O pensamento positivista também impulsionou o investimento na educação, que embora ainda não tivesse sido o suficiente para a população, foi um passo para a universalização do ensino, mesmo que isto tenha acontecido pelo interesse de se formar pessoas com uma moral adequada ao contexto de uma república oligárquica.

---

1 As escolas primárias da Monarquia eram chamadas de Primeiras Letras

A ordem como um dos conceitos chaves da filosofia positivista de Comte deixou como herança o modelo escolar que temos em maioria hoje, já que os grupos escolares foram o início da escola graduada pública no Brasil. Se naquele momento o pensamento positivo influenciou a organização política brasileira e a educação, este impactou também as décadas seguintes, exercendo influência também no início da Escola Nova e no ensino tecnicista.

REFERÊNCIAS

ALVES, Claudia. **Positivismo no século XIX. Revista Virtual En_fil:** Encontros com a Filosofia, Niterói, v. 1, n. 1, p.1-12, 2013. Disponível em: < https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/40457>. Acesso em: 04 jan. 2021.

COMTE, Auguste. **COMTE:** OS PENSADORES. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 318 p. 4 v. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; Tradução: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos.

COMTE, Auguste; MORAES FILHO, Evaristo de. **Auguste Comte: sociologia:** Coleção Grandes Cientistas. São Paulo: Ática, 1978. 208 p. (7). Coordenador: Florestan Fernandes.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. **SOBRE POSITIVISMO E EDUCAÇÃO**. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 3, n. 7, p.89-94, 17 jul. 2002. Pontificia Universidade Catolica do Parana - PUCPR. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897>. Acesso em: 04 jan. 2021.

LINS, Ivan**. História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1964.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO ATENDIMENTO ESCOLAR DOMICILIAR

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 04/02/2021

Raquel Soares da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Guaíba
Guaíba-RS
http://lattes.cnpq.br/6458549457955051

Daiane de Liemes Rosa
Secretaria Municipal de Educação de Guaíba
Guaíba-RS
http://lattes.cnpq.br/1943860941348738

RESUMO: Nas últimas décadas o movimento pela inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar atingiram dimensões significativas de debates e análises teóricas que impulsionaram políticas públicas consistentes e pertinentes que incitaram as instituições de ensino a se organizarem e repensarem estratégias e procedimentos que favorecessem o acesso e a permanência desses alunos no processo pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) garante os direitos de todas as crianças e adolescentes à educação. Esta lei propõe que todas as pessoas precisam ter meios necessários para evitar a suspensão do aprendizado. Os estudantes que se encontram numa situação de enfermidade, com problemas de saúde que os impossibilitam de frequentar regularmente os espaços escolares têm o direito a educação tanto quanto os que cursam regularmente os estabelecimentos de ensino através do atendimento educacional domiciliar. O relato de experiência aqui descrito foi realizado com uma aluna da Rede Municipal de Guaíba, que necessitou do atendimento domiciliar logo ao iniciar sua escolarização. O trabalho ofertado veio de encontro não só as leis vigentes que já ofertavam uma educação inclusiva na rede, como também a Resolução n° 7 /2012 – Conselho Municipal de Educação de Guaíba – CMEG que estabelece normas para a oferta da modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Guaíba. No relato, destaca-se a importância ao desenvolvimento geral do sujeito, seus direitos enquanto cidadão e a relevância da postura humanizadora nas relações entre educação, saúde e família e as relações de reciprocidade entre educando e educador através de práticas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Atendimento domiciliar. Aprendizagem. Interação.

INCLUSION PRACTICES IN HOME SCHOOL CARE

ABSTRACT: In the last decades the movement for the inclusion of students with special needs in the school environment has reached significant dimensions of debates and theoretical analysis that have driven consistent and pertinent public policies that have encouraged educational institutions to organize themselves and rethink strategies and procedures that would favor the access and permanence of these students in the pedagogical process. The Education Guidelines and Bases Law nº 9,394 of 1996 (BRAZIL, 1996) guarantees the rights of all children and

adolescents to education. This law proposes that all people need to have the means to avoid the suspension of learning. Students who are sick and have health problems that make it impossible for them to attend school regularly have the right to education as much as those who attend school regularly through home educational care. The experience report described here was made with a student from the Municipal Network of Guaíba who needed home care as soon as she began schooling. The work offered came in response not only to the laws in force that already offered an inclusive education in the network, but also to Resolution n° 7 /2012 - Conselho Municipal de Educação de Guaíba - CMEG (Municipal Education Council of Guaíba) that establishes norms for the offer of the Special Education modality in the Municipal Education System of Guaíba. The report highlights the importance to the general development of the subject, its rights as a citizen and the relevance of the humanizing posture in the relationships between education, health and family and the reciprocal relationships between educator and educator through inclusive practices.
KEYWORDS: Inclusion. Home care. Learning. Interaction.

INTRODUÇÃO

Como mencionado anteriormente, nas últimas décadas o movimento pela inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar atingiram dimensões significativas de debates e analises teóricas que impulsionaram políticas públicas consistentes e pertinentes que incitaram as instituições de ensino a se organizarem e repensarem estratégias e procedimentos que favorecessem o acesso e a permanência desses alunos no processo pedagógico.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais apresenta os direitos fundamentais à educação do aluno com necessidades educacionais especiais e destaca que a toda criança deve ser dada a oportunidade de atingir e manter seu nível adequado de aprendizagem, que os sistemas de educação devem designar e implementar programas levando em conta a vasta diversidade de características e necessidades de seus alunos e aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular que atenda suas necessidades específicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) garante os direitos de todas as crianças e adolescentes à educação. Esta lei propõe que todas as pessoas precisam ter meios necessários para evitar a suspensão do aprendizado.

O atendimento educacional especializado em salas de recurso multifuncional, instituído pela Resolução n° 04/2009 CNE/CEB, é uma dessas ações planejadas para assegurar e garantir a aprendizagem do aluno com necessidade especial que frequenta a escola, como forma complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Art.2°).

Mas, e os estudantes que se encontram numa situação de enfermidade, com problemas de saúde que os impossibilitam de frequentar regularmente os espaços escolares?

No Brasil, o serviço de atendimento escolar ao aluno com limitações impostas por motivo de doença, que lhe impossibilita frequentar as aulas, está amparado nas seguintes leis:

- Constituição Federal/88, art.205 (BRASIL, 1988);
- Decreto Lei nº 1.044/69 (BRASIL, 1969);
- Lei nº 6.202/75 (BRASIL, 1975);
- Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990);
- Resolução nº 41/95 – Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1995);
- Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- Resolução nº02/01 – CNE/CEB – Diretrizes Nacionais para a Educação
- Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001);
- Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (BRASIL, 2002).
- Resolução n° 4/2009 – CNE/ CEB -Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O atendimento domiciliar caracteriza-se por ser um serviço educacional especializado desenvolvido na residência do aluno. Deve estar vinculado aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação.

O relato de experiência aqui descrito foi realizado com uma aluna da Rede Municipal de Guaíba, que necessitou do atendimento domiciliar logo ao iniciar sua escolarização. O trabalho ofertado veio de encontro não só as leis vigentes que já ofertavam uma educação inclusiva na rede, como a Resolução n° 7 /2012 – CMEG que estabelece normas para a oferta da modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Guaíba.

Além do relato do referido atendimento, destaca-se a importância ao desenvolvimento geral do sujeito, seus direitos enquanto cidadão e a relevância da postura humanizadora nas relações entre educação, saúde e família e as relações de reciprocidade entre educando e educador.

Os pressupostos da Epistemologia Genética e da Psicopedagogia foram utilizados

como apoio para a análise dos procedimentos de ensino e aprendizagem e a importância da ação docente no referido atendimento levando em consideração o compromisso com as transformações que foram canalizadas sob vários fatores positivos do ponto de vista biopsicossocial da aluna.

Tendo como base, a expectativa de uma criança ao ingressar na escola, o atendimento domiciliar teve como objetivo garantir o direito a escolarização e proporcionar momentos de aprendizado o mais próximo possível da realidade e do contexto de uma instituição de ensino.

Como objeto de estudo deste artigo procurou-se estabelecer ponderações e reflexões, embasadas na experiência relatada e na sua respectiva fundamentação teórica e que as mesmas possam contribuir para outros profissionais da área, ampliando o efeito desse conhecimento como potencial exemplo para outros estudos e vivências.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada diz respeito a dinâmica que embasa as propostas pedagógicas exploradas e desenvolvidas no decorrer dos anos trabalhados e de acordo com a fase do desenvolvimento no âmbito biológico, psicossocial e de maturação cognitiva.

Fundamentadas nas metodologias ativas usou-se estratégias de ensino aprendizagem baseadas em projetos, através do estudo híbrido e de grupos operativos.

Fazendo uso de ferramentas tecnológicas como vídeos online, aplicativos educacionais, jogos educativos, pesquisas na web entre outros instrumentos, foi possível transformar o processo de aprendizagem promovendo em ambientes virtuais a interação social que tanto auxilia não só na construção de conhecimentos escolares formais como nas experiências adquiridas através do compartilhamento recíproco das pessoas em diferentes contextos e ambientes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

J. foi matriculada na educação infantil e impossibilitada em razão de tratamento de saúde, não pode frequentar a escola.

Com diagnostico de síndrome de VATER, uma má formação congênita em diferentes órgãos, com relatório médico comprobatório do problema de saúde cuja gravidade exigia seu afastamento das aulas regulares no âmbito da unidade escolar, a família foi em busca do atendimento escolar domiciliar.

Como diz Matos (2009), partindo da premissa de que, no processo saúde doença não se está diante de uma enfermidade, mas diante de uma criança, tem-se como definido o sentido norteador dessa importante tarefa.

Sendo esse um dos primeiros casos apresentado com tamanha complexidade na escola onde foi matriculada, este atendimento apresentou-se como um grande desafio.

A escola ofertou a educação infantil através de dois atendimentos semanais de uma hora cada: um com a profissional da sala de recursos multifuncional e um com o professor de Artes.

Para J. assim como para qualquer outra criança que inicia sua vida escolar, tudo era novidade e a vontade de aprender coisas novas ultrapassava qualquer barreira. Como não havia a interação com seus pares, tudo o que ela aprendia era pelo olhar e pela perspectiva dos professores envolvidos. Uma visão adulta com conceitos já estabelecidos.

Viu-se necessário não apenas o atendimento psicopedagógico da professora de atendimento especializado, mas a efetiva docência de um profissional de sala de aula que complementasse e trouxesse os conhecimentos necessários para a aquisição da leitura e escrita com uma carga horaria mais adequada as possibilidades que a aluna apresentava.

Foi nesse ano, ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental que conhecemos J. e que iniciamos a nossa experiência com o atendimento escolar domiciliar. Num trabalho de parceria com a Sala de Recursos Multifuncional, a professora Daiane assessorava da escola e eu fui para o atendimento propriamente dito no domicílio.

Logo no primeiro contato, percebi que mais do que conhecimento científico pra ensinar seria preciso sensibilidade para transformar a realidade que se apresentava. Era ir além dessa realidade vista de uma grande janela de vidros ... que eram os olhos de J. para o mundo exterior. Era ir além do que eu pensava conhecer por processo de ensino aprendizagem.

Histórica, social e politicamente se estabeleceu um padrão esperado de escolarização, no qual conteúdos, métodos, avaliações, condutas, relações e tempos compõem um currículo de escolaridade que atua como um sistema que propõe modos, padrões de aprendizagem e de comportamentos sociais (FREITAS, 2009)

A casa de J. foi preparada pela família com todo cuidado para que parecesse o máximo possível com uma sala de aula. Nesse contorno a questão do “pertencimento ao contexto” não necessariamente ficou mais tangível, contudo, a expressividade do entendimento o tornou mais fácil de ser explicado.

Porém, apesar da reestruturação da residência estar o mais próximo possível do espaço tradicional das salas de aula, no contexto domiciliar vive-se situações –limite como: rotina alterada, ocorrência de processos invasivos, a possibilidade repentina de algum procedimento clinico, ações no sentido dialógico consensual familiar, mas sobretudo a ausência de amigos para interação, pois como diz GARCIA (2010) “a aprendizagem é uma construção única, individual, mas não solitária”.

Conforme a psicóloga que a atendia, ainda não nos era aconselhado o contato direto com colegas ou referencias dos espaços escolares a que ela pertencia.

No primeiro ano J. continuou com a aula de Arte e comecei com dois atendimentos semanais de uma hora relativos ao ensino regular.

J. fazia uso da traquio e gastro. Não falava frases completas e se comunicava por

meio da linguagem de sinais apesar de emitir sons. Em relação a audição J. tem uma perda auditiva em ambos os ouvidos porem demostrava ter plena compreensão do que escutava quando nos comunicávamos.

Devido à baixa saturação do oxigênio, que era medida frequentemente pelas enfermeiras, muitas vezes J. precisava assistir a aula fazendo uso do "TATU", assim chamado pela menina, o aparelho de respiração artificial, anexado diretamente a traquio.

Em muitos momentos J. sentia-se cansada e fazia-se necessário a aspiração

Outros dias, sem poder sair da cama, a aula acontecia no seu quarto conforme as suas possibilidades clínicas.

Fui aprendendo a conviver com os procedimentos médicos ao meu redor, os efeitos da aspiração ou do uso prolongado do TATU, as intervenções da equipe de enfermagem quanto a cuidados físicos, os horários de consultas, de dieta... mas principalmente da transparência das ações, das relações, dos objetivos, da não relativização da doença e a inserção no processo de atendimento domiciliar quanto a resolução de questões com as quais não somos formados por nenhum curso.

É impossível não pensar sobre os efeitos de nossas ações sobre os outros e como podemos contribuir para o crescimento pessoal e social de nossos alunos. Apesar de todas as situações adversas J., uma criança na época com sete anos, estava sempre disposta e me recebia com um sorriso no rosto pronta para aprender.

A aprendizagem de uma forma especifica a alfabetização, estava se desenvolvendo de maneira satisfatória. Demonstrava conhecimento e habilidade fonológica significativa para que ao decorrer do ano estivesse alfabética.

Devido à dificuldade motora fina, o registro escrito ainda não era possível, contudo, usávamos de estratégias metodológicas e recursos simples como letras moveis, mural magnético, material dourado, digitação em computador, entre outros que facilitavam o processo de aquisição da leitura e escrita e de construção numérica.

Constatando os avanços e as potencialidades de J. propus o aumento de sua carga horaria e no segundo semestre começou a ter aulas todos os dias com uma hora de duração.

J. concluiu o primeiro ano alfabética, com progressos na fala, se fazendo entender e não fazendo mais uso da LIBRAS.

A escrita ainda por uso de letras moveis com processos de inicialização do uso do caderno conforme suas possibilidades motoras. A leitura era verificada por meio da compreensão, já que não era ainda possível a leitura oral com clareza apesar dos esforços e empenho de J.

O conceito numérico foi estabelecido com unidade e dezena conseguindo somar e subtrair processos simples.

De acordo com FREITAS (2009) a escolarização é toda ação que torna escolar aquilo que diz respeito a educação. Não só conteúdos sistematizados sócio e historicamente pela

ciência como também as relações com o saber, o tempo e o espaço. Esse entendimento realmente J. ainda não tinha adquirido pois havia assuntos que não eram de seu conhecimento porquanto ainda não obtinha a oportunidade de ter vivenciado. Assim também a organização escolar, os tempos e espaços pedagógicos como por exemplo: o recreio, a hora da merenda, a hora da rodinha, da recreação... entre outros momentos o qual identificamos através de uma rotina escolar e com o convívio com os colegas neste ambiente que frequentamos diariamente.

Ao final do segundo ano, juntamente com a equipe clínica e a família, pontuamos os progressos e os benefícios que o contato com os colegas poderia promover para o desenvolvimento integral de J. e decidimos ir introduzindo aos poucos o universo escolar vivenciado coletivamente, preparando J. para futuras interações e participações na escola.

Segundo Vygotsky (1989) às relações sociais tem um papel preponderante no processo de aprendizagem e como ressalta Garcia (2010) “a aprendizagem é uma construção única, individual, mas não solitária”. No terceiro ano, iniciou-se a apresentação da turma. Primeiramente através dos nomes da chamada...

J. lia todos os dias o nome dos colegas e eu a explicava como eram as características físicas de cada um. Com alguns nomes criou-se uma afinidade inexplicável e novamente através de uma decisão em equipe pensou-se em uma estratégia de aproximação com a turma.

Criamos uma boneca, que J. a chamou de Julieta.

O objetivo da boneca Julieta era apresentar a sala de aula e vivenciar as experiências escolares junto com os colegas e os professores da turma. Era J. na escola. Cada vivência era relatada em um diário que J. esperava ansiosamente para ler. Aqueles nomes finalmente tinham rostos de verdade... conhecer cada colega, mesmo que por fotos, foi um momento esplendoroso de muita emoção. Através da boneca Julieta, toda a escola foi apresentada assim como os momentos que constituem um ambiente escolar. O recreio, a merenda... agora fizeram maior sentido.

Iniciaram-se as aulas de educação física com um período semanal, também em domicílio, tendo a recreação, como forma de trabalhar a motricidade ampla e fina e de introduzir outro momento escolar vivenciado pelos colegas.

A ação pedagógica em ambientes e condições diferenciadas como os dos atendimentos domiciliares deve transpor as barreiras do tradicional e representar, segundo MATOS (2009), um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação da habilidade do professor. Uma ação docente que provoque o encontro entre a educação e a saúde, onde seu principal papel não será apenas o fazer pedagógico, mas o de transformação da realidade, desenvolvendo simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição numa visão integradora e que visualize o conceito integral de educação.

Desenvolver tais habilidades requer uma visão contemporânea que contemple o todo, não vinculados a processos estanques e pensando um currículo integrado a tecnologia.

Nas práticas de inclusão com uso de ferramentas digitais através de aulas virtuais, os colegas começaram a interagir com J. O primeiro encontro virtual possibilitou o contato direto com os colegas. Um momento de aprendizagem tanto para J. quanto para seus pares. Como diz BRUSTOLIN (2019) "essencialmente, o ser humano é relação e cuidado. Precisamos uns do outro e precisamos ser cuidados. E na medida em que somos capazes de cuidar uns dos outros, de olhar para o outro, somos felizes."

O notebook conectado ao Skype começou a representar a presença da aluna dentro da sala de aula, ouvindo as explicações, copiando do quadro, compartilhando de discussões de assuntos, enfim participando ativamente do planejamento da professora.

Festividades como: dia das mães, festa junina, entre outros momentos coletivos, foram compartilhados e vivenciados por J. através da conexão virtual.

Realizávamos esse trabalho efetivamente através da articulação de ações conjuntas. Eu ficava no domicílio com J., e por sua vez a professora Daiane estava na escola realizando as transmissões em tempo real para que pudéssemos participar junto com todos os outros colegas.

Nos sentíamos gratas por todo os aprendizados desenvolvidos. Considerando o que MAIA (2011) nos apresenta ao dizer que "quando as relações entre saúde e a educação preexistem aos encaminhamentos individuais de alunos, por meio de parcerias em estudo e capacitação continuada, cria-se nova mentalidade entre os diversos profissionais".

Visando o bem estar e o crescimento cognitivo da aluna, múltiplos campos de ação surgiram, pois cada vez mais ao se apropriar do aluno em atendimento domiciliar, a escola cria responsabilidades e se compromete em oferecer ações para que se torne o mais semelhante possível com as práticas dos demais alunos.

Neste mesmo ano, houve o primeiro contato pessoal com a turma. Articulamos junto com a família um momento em um evento da cidade em que a escola estaria presente. O evento aconteceu em um espaço aberto, onde a equipe médica autorizou a ida de J. por alguns minutos para essa integração.

Estar de uniforme, conhecer pessoalmente aquelas pessoas que já faziam parte do seu dia a dia foi algo encantador e entusiasmador. Sentir-se responsável e participante desse processo assegura-nos conforme BRUSTOLIN (2019) que a escola educa, porém, somente na medida em que se cria uma rede de relações sadias com a família e a comunidade ao qual se está inserida é que se garante a essência da educação.

Segundo Covic (2011) "no imaginário social é notória a presença da concepção de que algumas práticas só podem ocorrer em seus lugares próprios", porém a partir dessas experiências, a escola envolveu-se com maior afinco na proposta inclusiva de J., confiando nas ações como promotoras de aprendizagem.

Acreditando no princípio de que o aluno de inclusão é aluno de toda a escola, não restringindo-se a professores diretamente ligados a ele, pensou-se que no quarto e quinto ano seria importante que outra professora se apropriasse do atendimento domiciliar dando

significado até ao que condiz a prática escolar de uma instituição no que diz respeito a um professor diferente a cada ano letivo.

Nos anos seguintes nossa participação foi como professoras de atendimento educacional especializado, assessorando as práticas na escola e realizando o atendimento psicopedagógico uma vez por semana no domicílio.

O trabalho continuou sendo desenvolvido via Skype, criando novos saberes e tornando cada vez mais integrado a presença de J. com colegas e professores em diferentes ambientes.

Com a chegada nos anos finais, novos desafios foram impostos... uma nova reorganização foi necessária a partir do sexto ano. J. além de continuar com a aulas de Educação Física, agora era atendida por uma professora de matemática e uma de linguagens que fazia a integração com as outras áreas.

Trabalhos escolares eram propostos, ora realizados por estudo híbrido, ora por grupos operativos de três colegas e um professor, que iam até a casa de J. estudarem juntos as diferentes disciplinas.

O sétimo ano de J. requereu muita cautela... foi um ano de muitos procedimentos médicos, cirurgias e internações. Porém enquanto no hospital a família relatava o quanto a vontade de retornar as aulas e ao contato com os colegas motivavam cada momento e lhe propiciavam esperança e consequentemente uma recuperação com maior rapidez.

Além das diversas cirurgias na coluna, a retirada da traquio, era uma possibilidade verdadeira da permanência efetiva no ambiente escolar.

Dentro desse contexto, assim como afirma MATOS (2009) o professor é o agente de mudança. Aquele que vai além, quando realiza a integração do escolar hospitalizado, prestando ajuda não só na escolarização, mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação.

Foi um período de grandes incertezas, medos e inseguranças, mas sobretudo de esperança, fé e ressignificação.

J. frequentou o 8° ano, no espaço escolar que tanto desejou estar.Foi um ano de adaptação e novas concepções. Foi viver na prática o que anteriormente era pouco acessível. Foi um período de descobertas e de real integração, sem computador, sem Skype, mas de relações de verdade.

Porém, no 9° em meio a tão esperada formatura, somos todos surpreendidos com a pandemia Covid-19 e com a necessidade do confinamento, agora não só J. retorna as aulas virtuais, mas todos estão como ela, vivenciando a escola a distância. Num período de incertezas e desafios educativos, J. é especialista nesse formato metodológico. Assim como os colegas, concluiu seus estudos fundamentais e agora está apta nesse ano a cursar o Ensino Médio.

O Ensino Fundamental não trouxe aprendizados só para J., mas para sua família, para a escola, para seus colegas... para nós...pois como diz BRUSTOLIN (2019)

> O ser humano não vem ao mundo acabado. Ao longo de toda sua vida, ele vai se construindo, sem alcançar um estado definitivo. A educação emerge diante do reconhecimento do ser humano que não sabe tudo, não vive tudo, não experimenta tudo. O ser humano precisa escutar o outro, sentir, partilhar, conviver e aprender. Só assim, será alguém sociável e educável e, por isso, toda a comunidade é responsável pela formação de seus membros. (p. 14)

Com embasamento e vivencias que possibilitam o conhecimento necessário para interagir e integrar-se no ambiente escolar, J. irá desenvolver e ampliar sua aprendizagem integralmente e conquistar todos os seus sonhos e objetivos.

Novos desafios estão iniciando-se...

CONCLUSÃO

O atendimento educacional domiciliar garantiu o acesso a escolarização e contribui para aprendizagens formais e informais de forma significativa para posterior ingresso em sala de aula, dando condições de ascensão ao funcionamento da instituição assim como conhecimento das rotinas curriculares.

O contato com os colegas e professores através de metodologias ativas, além de gerar integração e participação ativa que entusiasmam o aluno pelo efeito da realidade externa, contribui ainda de forma subconsciente para o desencadeamento da efetiva recuperação de saúde.

A inclusão digital propicia o ensejo a novos olhares e ações, criando com isso espaços de troca, interação, informação, conhecimento e de integração com os demais momentos relacionados ao processo de escolarização.

Enfim, acredita-se que ao estabelecer ponderações e reflexões acerca da experiência relatada, as mesmas podem contribuir para outros profissionais, ampliando o efeito dessa experiência como potencial exemplo para outros estudos e vivências.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.Ministério da Educação e do Desporto.

BRUSTOLIN, Leomar. **Esperança, apesar do cansaço**. In: BRUSTOLIN, Leomar,ANDRADE, Rogério Ferraz (Orgs.) Por uma educação cristã, humanista e solidária. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2019.

COVIC, Amália Neide, OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O aluno gravemente enfermo.** São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Daniela Riston. **A construção da aprendizagem significativa**. In: ZIEGER, Lilian. Psicopedagogia: diferentes contextos, diferentes olhares. Porto Alegre: Alcance,2010.

MAIA, Heber. **Saúde e educação juntas na aprendizagem**.In: VARGAS,Glória Maria Barros...(et al.); MAIA Heber(org.). Neuroeducação:a relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia: Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 4.ed.Petrópolis, RJ: Vozes,2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESSUPOSTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 03/02/2021

Ana Abadia dos Santos Mendonça
Doutoranda em Educação, UNIUBE
http://lattes.cnpq.br/1002426699157378

RESUMO: Este artigo trata de um assunto bastante discutido na educação regular: a educação integral e a educação inclusiva. Ambas são efetuadas em unidades educacionais voltadas a ocupar o contra turno. Possui princípios diferentes, mas caminham juntas, desde que tenham um diálogo entre os profissionais que atuam na escola e podem exercer um mesmo papel, o de colaborar para o aprendizado de alunos com deficiências. Esta pesquisa de caráter bibliográfico tem como objetivos: conhecer, analisar e discutir uma educação integral voltada também para o atendimento da educação inclusiva. Conclui-se que é possível aliar a educação integral à inclusiva, levando os alunos que necessitam de atendimento individual inclusivo por ocasião de sua deficiência a sentirem participantes do seu processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos com deficiências, Aprendizagem, Escola Regular, Inclusão Escolar.

INTEGRAL EDUCATION ASSUMPTION FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This article deals with a subject widely discussed in regular education: integral education and inclusive education. Both are carried out in educational units aimed at occupying the counter shift. It has different principles, but they go together, as long as they have a dialogue between the professionals who work at the school and can play the same role, that of collaborating for the learning of students with disabilities. This bibliographic research has as objectives: to know, analyze and discuss an integral education also focused on the care of inclusive education. We conclude that it is possible to combine integral and inclusive education, making students who need inclusive individual care at the time of their disability feel part of their learning process.

KEYWORDS: Students with disabilities, Learning, Regular School, School Inclusion.

INTRODUÇÃO

Vivemos num momento em que praticamente tudo tem que ser integral. Escola, alimentação, assistência escolar, médica e psicológica, valorização das pessoas, convivência com os filhos, pais e especialmente a vida estudantil dos educandos. Estamos rodeados de pessoas que nos querem em tempo integral e não se conformam com o tempo que temos em oferecer.

A escola tem passado por diversas mudanças e uma delas é a Educação Integral. Mas o que é essa modalidade de ensino que convoca os estudantes a ficarem o dia inteiro na escola, alimentando, fazendo os deveres de

casa, brincando e estudando mais do que outros alunos da sua idade.

A Educação Integral é uma proposta contemporânea que compreende que a educação e garanta o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

A partir dos estudos de Teixeira (2007), Paro (2009a), Gadotti (2009) e Carvalho (2006), em que é recorrente a afirmação de que a educação integral necessita de investigações mais aprofundadas, de modo a contemplar as incertezas, as contradições, enfim, as especificidades do termo.

Sendo assim, Maurício (2009a) define que:

> A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO , 2009ª, p. 54-55).

Para que a educação integral aconteça, existe a necessidade de ver o sujeito como um todo. O educando deve ser desenvolvido em todos os aspectos físicos, emocionais, sociais, acadêmicos e intelectuais. As particularidades deste alunado se desenvolvam para o crescimento total dele.

A Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa Mais Educação em que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar destaca nos seus objetivos:

> Art. 1° Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, s/p).

Ainda segundo o mesmo documento, no parágrafo único coloca que o “programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” (BRASIL, 2007, s/p).

As escolas deverão possuir disponibilidade de locais dentro do seu ambiente escolar, ou seja, espaços apropriados para o desenvolvimento de tais aulas, como esporte, lazer, artes, etc.

Sabe-se que é importante nortear os alunos para uma melhor compreensão da realidade, dando suporte pedagógico para que ele possa desenvolver-se de maneira plena e caminhando para um processo ensino aprendizagem que realmente atenda às demandas da sociedade:

> [...] formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, s/p).

Pensando no sujeito integral, a mesma portaria coloca como algumas finalidades da educação integral:

> [...] II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] (BRASIL, 2007, s/p).

Também é uma das finalidades dessa portaria, a educação integral para o combate a trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007, s/p).

Aliada a educação integral, a educação inclusiva é favorecida por esta dinâmica. Por ser uma forma de atuar no indivíduo como um todo, a modalidade de ensino integral vem acalhar com o que educação inclusiva deve comtemplar. Na LDB 9.394/96 no seu capitulo destinado à educação especial, convoca a toda a comunidade escolar a trabalhar com as pessoas com deficiências, quando necessário, no contra turno.

Assim no Capítulo V desta lei Art. 1 e 2, relata:

> §1° Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, s/p).

Desta forma, o que a legislação diz que para que o atendimento educacional aconteça, ele necessita ser no contra turno, pois os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não podem ser retirados da sala de aula regular para este atendimento, até porque o momento diário na escola juntamente com os outros alunos, também facilita a aprendizagem.

Assim esta pesquisa bibliográfica tem como objetivos: conhecer, analisar e discutir uma educação integral voltada também para o atendimento da educação inclusiva, assistindo alunos com e sem deficiências nas diversas etapas da educação regular.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral e a Escola em Tempo Integral foram trazidas para o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta (Meta 6) para que "crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira" (BRASIL, 2014).

O atendimento em tempo integral na escola proporciona ao sujeito, a oportunidade de fazer suas atividades escolares com orientação pedagógica individual, ou em grupos, o que favorece o processo de ensino aprendizagem do aluno em questão. Há também a prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, levando em conta que o aluno esteja bem assistido em suas potencialidades além do processo cognitivo ser favorecido.

A Educação Integral pode ser entendida como:

> [...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2014, s/p).

Assim, a ampliação do tempo integral, no entanto, tem sido marcada por experiências que possuem pontos positivos e também negativos com relação às atividades curriculares e extracurriculares (turno e contra turno), desprezando a integração curricular. Esse tempo deve ser entendido como um direito a educação de qualidade e que se realize através de uma experiência que estimule a curiosidade dos educandos.

A Educação Integral deve investir em seu compromisso com os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação. Como acentua Felício (2012):

> [...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras) (FELÍCIO, 2012, p. 05).

A multiplicidade de exigências que a escola integral deve se concentrar favorece uma

discussão a respeito de como as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem possam conduzir uma ação dialógica proporcionada pelos sujeitos que viabilizam o atendimento a essa orientação que fundamenta a concepção de uma educação integral.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante muitos anos, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação eram colocados em escolas especiais para que pudesse conviver e aprender de acordo com o que se achava que eles poderiam. Hoje a realidade mudou. Estes sujeitos também podem e devem estar na escola regular junto com todos os outros representativos da normalidade.

Isso está mudando a cada dia. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015), a intenção é "assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania".

Assim, ter na escola regular alunos com deficiências volta o olhar para aqueles que não se sentiam a vontade para estar num ambiente escolar de qualidade e de acolhimento por todos os profissionais da escola, alunos de maneira geral e toda a comunidade escolar.

A LBI também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência considera a pessoa com deficiência, como:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s/p).

É preciso entender que a inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino regular é fazê-las integrantes da escola num sistema único de educação. Todavia, vivemos em um momento em que o mundo prega o respeito à diversidade, e que esta seja entendida como um processo natural, pois "defender a inclusão escolar é necessário para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e, juntos, aprenderem o respeito às diferenças" (CUNHA, 2015, p. 71).

A educação inclusiva se processa no ambiente escolar de forma que todos possam se beneficiar dela, alunos com deficiências e representativos da normalidade. Ela se apresenta com a característica de ajudar os alunos que sozinhos não conseguem solucionar problemas devido a sua deficiência, e superar seus limites.

A inclusão escolar perpassa pelas várias dimensões humanas, sociais e políticas, e vem gradualmente se expandindo na sociedade contemporânea, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas em geral, de maneira a contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos.

> Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Para Carvalho (2007), a Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Ela se processa com a colaboração de todos dentro da escola, sejam direção, coordenação pedagógica, professores, alunos de maneira geral e os demais servidores da escola.

O ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA INTEGRAL

A educação inclusiva por si só demanda um tempo maior para a aprendizagem, pois o aluno com deficiência necessita de mais tempo para processar o que sendo ensinado. Seu cognitivo na maioria das vezes é mais lento e ajustes na condução do processo ensino aprendizagem por parte de quem ensina, pois ele necessita tomar consciência de que é capaz de aprender e se esforçar para isto.

Numa escola de tempo integral, alunos com deficiências poderão converter em aprendizagem várias situações que vivenciará dentro da escola, fora da normalidade, como alimentar bem e só, muitas vezes ele não dispõe dessa habilidade, socializar nos momentos de lazer, de estudo, de participação ativa dentro da escola.

Como estratégia de ação, a Educação Integral amplia o espaço/tempo das atividades que visam à qualificação das múltiplas dimensões educativas. A educação integral não se refere ao aumento do tempo do aluno na escola, mas proporcionar oportunidades/vivências em que os alunos sejam orientados pelos educadores. Presume-se que um maior tempo contribua para uma

> [...] quantidade maior de oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos [...] cabe destacar que um turno complementar é importante para enriquecer a aprendizagem; no entanto, a existência por si só de um turno complementar não significa educação integral. Torna-se fundamental a integração do currículo costumeiramente fragmentado entre regular e expandido (Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011, p. 25).

A Educação Integral e a Educação Inclusiva compartilham dos mesmos princípios

quanto ao papel central da Escola em articular estratégias de ensino que fomentam uma real aprendizagem para todos os alunos e diminuam as inúmeras desigualdades socioculturais e educacionais.

Um ponto de congruência entre a Educação Integral e a Educação Inclusiva é quanto aos aspectos legais que norteiam essas duas vertentes: ambas são relativamente novas em nossa sociedade, sendo seus princípios ainda pouco compreendidos pela comunidade escolar.

Para Pacheco (2008), as discussões acerca da Educação Integral envolvem aspectos conceituais sobre os quais "não há um consenso quanto ao entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões sobre elementos relevantes para a Educação Integral" (p. 5).

Figueiredo (2010) enfatiza que a Educação Inclusiva enfrenta diversas dificuldades, dentre elas, as atitudes de educadores que ignoram os princípios norteadores da inclusão, alegando incapacidade e/ou despreparo para trabalhar com crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

A escola inclusiva e a de tempo integral almejam outros modos de interpretar o conhecimento escolar, revendo sistemas, estratégias, espaço/tempo e currículo, promovendo, assim, uma releitura do processo de ensino-aprendizagem. Diversos autores (BATISTA, MANTOAN (2006); FIGUEIREDO (2008, 2010); MANTOAN, (2008); POULIN (2010); ROPOLI, MANTOAN, SANTOS, MACHADO (2010); enfatizam o papel fundamental que a Escola desempenha para a promoção dessa releitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Integral permite construir uma escola que valoriza os saberes dos alunos em seus diversos e diferentes contextos e ambientes, podendo, assim, ampliar o repertório de estratégias de ensino-aprendizagem.

A Educação Inclusiva visa à quebra do paradigma da escola que identifica, classifica e seleciona os que podem dos que não podem aprender, em detrimento de uma escola que respeita, integra, amplia e incentiva seus alunos a serem sujeitos reguladores de sua própria aprendizagem.

Educação Integral e da Educação Inclusiva é compreendida como uma educação voltada para o respeito às diferenças, como uma educação que leva em consideração às experiências, a interação, as trocas entre os alunos. Como uma educação que amplia os espaços das escolas e abre as portas para a comunidade como estratégia de ação para o desenvolvimento de todo*s* os alunos, entendendo que estes são sujeitos cognocentes que atuam em sua própria aprendizagem e na aprendizagem dos seus pares de forma cooperativa.

O professor, dessa escola de tempo integral inclusiva, é um mediador desse

processo de construção de conhecimento.

Educação Integral e Educação Inclusiva são compreendidas como uma educação voltada para o respeito às diferenças, como uma educação que leva e consideração às experiências, a interação, as trocas entre os alunos.

A escola de tempo integral inclusiva, que possibilita ampliar os tempos escolares favorecendo o processo de aquisição de conhecimento, é um lugar propício para que as estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem de todos os alunos e consequentemente a inclusão escolar possam ser fomentadas e praticadas em colaboração com toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M. MANTOAN, T. E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** 2ª Ed. Educação Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf. Acesso em 20de jul. de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 28 de jun. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Senado Federal. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 29 de jun. de 2020.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social.** Cenpec, São Paulo,n. 02, p. 7-11, 2006.

CARVALHO, R. E**. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is**". 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

FELÍCIO, H. M. dos S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1- 18, abril, 2012.

FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação.** Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm. Acesso em 08 de mar de 2020.

MANTOAN, M. T. E. (org). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.

PACHECO, S. M. **Proposta pedagógica**. In: Salto para o Futuro, Educação Integral, Ano XVIII, boletim 13, Agosto de 2008.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 13-20.

POULIN, J. R. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças.** Edições UFC, Fortaleza, 2010.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E. ;SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar - a escola comum inclusiva.** Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. 1 (jan. 2010), Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VARIOS AUTORES. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011. Disponível em: http://ww2.itau. com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

CAPÍTULO 7

ACESSIBILIDADE NO IFCE: ANÁLISE SITUACIONAL DOS NAPNES

Data de aceite: 03/05/2021
Data de sumbissão: 03/02/2021

Hellenvivian de Alcantara Barros
Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia do Ceará- IFCE
Fortaleza- Ceará
http://lattes.cnpq.br/1551861215235443

Kelma de Freitas Felipe
Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia do Ceará- IFCE
Fortaleza- Ceará
http://lattes.cnpq.br/3194825430522057
ORCID: 0000-0002-7837-8842

Patrícia Fernandes de Freitas
Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia do Ceará- IFCE
Fortaleza- Ceará
http://lattes.cnpq.br/6775145800687057

RESUMO: No ano de 2015, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) criou a Comissão Técnica para Política de Acessibilidade, que realizou um diagnóstico sobre as condições de acessibilidade nos *campi* do IFCE através de pesquisa situacional junto aos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidade Específicas – NAPNEs, resultando neste artigo, cujo objetivo é dar visibilidade às questões de acessibilidade na referida instituição. Os integrantes dos núcleos responderam a um questionário via *google docs*, sendo as respostas analisadas à luz de marcos regulatórios nacionais e locais. A pesquisa foi subdividida nos seguintes aspectos: informações gerais dos núcleos, estruturação física dos campi, condições de funcionamento dos núcleos, principais ações desenvolvidas, percepções sobre o apoio da gestão, avaliação do apoio da Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade étnico-racial (CAD) e, ainda, as principais demandas dos núcleos. Como resultado, aferimos que o Regulamento dos NAPNEs (Resolução 050 de 2015 do CONSUP) não está sendo cumprido em sua totalidade, principalmente, nos pontos de infraestrutura adequada a acessibilidade e na garantia de função gratificada aos coordenadores de NAPNEs. Além disso, verificou-se que os núcleos procuram desenvolver um trabalho integrado e realizam muitas parcerias com organizações da sociedade civil. No entanto, as gestões nos *campi* do IFCE precisam avançar na garantia de dar condições de trabalho aos núcleos e estes também precisam atentar-se para objetivos e atribuições dispostos no regulamento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Acessibilidade. Inclusão.

ACCESSIBILITY AT IFCE: SITUATIONAL ANALYSIS OF NAPNES

ABSTRACT: In 2015, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) created the Technical Commission for Accessibility Policy, which carried out a diagnosis on the conditions of accessibility on IFCE's campuses through situational research with the Accessibility Centers to People with Specific Needs - NAPNEs, resulting in this article, whose objective is to give visibility to

accessibility issues in that institution. The members of the centers answered a questionnaire via google docs, and the responses were analyzed in the light of national and local regulatory frameworks. The research was subdivided into the following aspects: general information on the centers, physical structure of the campuses, operating conditions of the centers, main actions developed, perceptions about management support, evaluation of the support of the Coordination for Accessibility and Ethnic-Racial Diversity (CAD) and, still, the main demands of the nuclei. As a result, we found that the NAPNEs Regulation (Resolution 050 of 2015 from CONSUP) is not being fully complied with, mainly in the points of adequate infrastructure for accessibility and in guaranteeing a gratified function to NAPNEs coordinators. In addition, it was found that the nuclei seek to develop integrated work and enter into many partnerships with civil society organizations. However, management on the IFCE campuses needs to move forward in ensuring that working conditions are provided to the nuclei and they also need to pay attention to the objectives and duties set out in the regulation.
KEYWORDS: Education. Accessibility. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal- CF de 1988 reservou alguns artigos para a educação que apontavam para uma educação das Pessoas com Deficiência - PcD. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de nº 9.394. /96 no art. 58 destacou que a educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. E que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

Ainda no rol das legislações importantes para a inclusão das PcDs na sociedade e nas instituições, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146/2015 define que para a efetivação deste sistema de ensino inclusivo, cabe ao poder público assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Também incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

> I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015, p.27-28).

Com o intuito de elaborar a Política de Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, em 2015 foi criada a Comissão Técnica para Política de Acessibilidade, através da portaria 509 do Gabinete do Reitor. A primeira ação da comissão foi realizar um diagnóstico sobre as condições de acessibilidade nos *campi* do IFCE junto aos NAPNEs, realizando uma pesquisa situacional, no período de

agosto de 2017 a agosto de 2018.

As respostas à pesquisa resultaram neste artigo, cujos dados foram analisados à luz de marcos regulatórios nacionais e locais sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência, quais sejam: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI); a Norma Brasileira Regulatória (NBR 9050); e o Regulamento dos NAPNEs do IFCE (Resolução 050 de 2015 do Conselho Superior- CONSUP).

Para conceituar Pessoa com Deficiência tomamos como referência a LBI, que define, em seu art. 2º, Pessoa com Deficiência como *aquela que têm impedimento, de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em que a interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoa.*

Esta mesma Lei, em seu art. 3º, define três conceitos de grande relevância na produção desta pesquisa:

> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
>
> III- tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
>
> IV- barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança

Os conceitos acima referidos norteiam as discussões da pesquisa e a orientação dos trabalhos da CAD junto aos núcleos, com vistas, não apenas a um mero cumprimento legal, mas a uma educação equânime, que respeite as diferenças e viabilize o conhecimento de maneira acessível.

2 | METODOLOGIA

A Coordenadoria de Projetos Especiais da PROEXT (atual Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade étnico racial - CAD), no período de agosto de 2017 a agosto de 2018, realizou pesquisa, via *Google docs*, utilizando-se de questionários respondidos pelos coordenadores de NAPNEs, com o apoio de seus integrantes. O intuito da pesquisa era conhecer a realidade dos núcleos para, assim, pensar estratégias de acompanhamento

qualitativo aos núcleos.

Foram enviados questionários aos 32 *campi* do IFCE, obtendo 24 respostas, correspondendo ao alcance de 75% dos núcleos. A investigação pautou-se nos seguintes aspectos: informações gerais dos núcleos; estruturação física do *campi*; condições de funcionamento dos núcleos; principais ações desenvolvidas; percepções sobre o apoio da gestão; avaliação do apoio da CAD; e as principais demandas dos núcleos.

Segundo Gil (2012), o questionário é uma técnica de largo emprego nas ciências sociais e consiste num conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados.

Assim, a partir do recebimento dos questionários, realizamos a análise das respostas, fundamentando-nos no conhecimento de legislações nacionais e locais, bem como em escutas dos núcleos, realizadas em momentos de assessorias regionais da CAD nos *campi* e de diálogos com a Comissão Técnica de Acessibilidade do IFCE, como veremos nos itens a seguir.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

No panorama da estrutura física para os NAPNEs, uma pequena parcela respondeu dispor de sala (37,5%), no entanto, vale salientar, alguns *campi* respondentes não possuem NAPNE. Avaliamos que, pelo tempo de criação dos núcleos, pelas exigências feitas na resolução 050 de 2015, ainda é reduzido o número de NAPNEs com as condições necessárias ao seu funcionamento, pois já deveríamos ter avançado nessa questão, visando garantir condições mínimas de trabalho da equipe e o melhor atendimento aos usuários.

Identificamos, ainda, que 19 NAPNEs, com sala própria, não possuem telefone. Quanto a computador, vimos que mais da metade, 13 NAPNEs, possuem o referido equipamento, mas sabemos que 100% dos núcleos necessitam de tal condição para seu funcionamento.

Quanto à tecnologia assistiva, vimos que 50% dos *campi* possuem as referidas tecnologias, e uma variedade considerável de materiais. Entretanto, muitos desses *campi* não têm todos os itens listados na pesquisa, quais foram: 2 Kits de Lupas, 01 Lupa eletrônica, 02 Multiplanos, 04 Cadeiras de rodas, 03 Máquinas de Braille, Regletes com punção, 04 Sorobãs, 01 Quadro adaptado, Bengalas, 01 *Software Dosvox*, 01 Teclado adaptado, 01 Scanner de voz, Elevador acessível, 01 Plataforma elevatória, 01 Trave de Goalball e 01 Bola de futsal com guizo. Ressaltamos que quatro dos *campi* respondentes disseram não ter nenhum item que se caracterize como tecnologia assistiva.

Na pesquisa vimos que em relação à tecnologia assistiva, 50% relatou ser insuficiente, 45,8% disseram não existir; e apenas 4,2% informou serem suficientes as

tecnologias assistivas existentes no campus. Embora várias tecnologias assistivas tenham sido citadas acima, elas ainda existem pontualmente em cada campus e foram adquiridas, inclusive, com recurso, que em um único ano, veio carimbado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) destinado às ações de inclusão. outros foram do Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFCE. Tal dado evidencia a ausência de recursos e políticas públicas sistemáticas para a educação inclusiva na Rede Federal.

A importância das tecnologias assistivas pode ser melhor percebida ao nos remetermos a LBI, a qual entende-as como todo e qualquer recurso utilizado para facilitar ou ampliar habilidades de uma pessoa com deficiência. Elas podem ser usadas tanto para mobilidade, quanto para acessar a uma informação. Como exemplos de tecnologia assistiva, podemos citar: bengala para o cego locomover-se melhor; software com leitor de tela, para que ele possa acessar um conteúdo virtual; e intérprete de libras, para garantir acessibilidade comunicacional à pessoa surda.

Quanto ao material didático acessível para pessoas com deficiências, dos *campi* respondentes ao questionário, seis informaram não haver qualquer tipo de material didático acessível.

Pelos resultados, podemos afirmar que o art. 27º do Regulamento dos NAPNEs (Resolução 050 de 2015 do CONSUP) não está sendo cumprido em sua totalidade. Vejamos:

> O NAPNE deverá dispor de infraestrutura necessária para sua instalação, suporte administrativo e apoio para seus trabalhos, tais como:
>
> I - Sala com acessibilidade física, espacial e mobiliária;
>
> II - Telefone, computadores em rede e softwares específicos;
>
> III – Uma cadeira de rodas, para eventuais emergências;
>
> IV - Recursos multifuncionais para apoio aos estudantes e servidores com deficiência;
>
> V - Tecnologias Assistivas que possibilitem o atendimento individualizado aos estudantes e servidores (Art. 27º – Resolução 050 de 2015 do CONSUP-IFCE).

Perguntados sobre quais projetos ou programas ligados a inclusão e/ou acessibilidade o NAPNE executa, participa ou colabora no campus, obtivemos as seguintes informações: acompanhamento dos alunos com deficiência; encontro anual do NAPNE; curso de capacitação em Libras; encontro pedagógico; acolhida aos alunos; participação em encontros, eventos, seminários sobre Educação Inclusiva e acessibilidade; projeto e programas sobre inclusão e acessibilidade; parceria com a Disciplina Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Letras e com a disciplina Projeto Arquitetônico do curso integrado em edificações; grupos de estudo; cine-pipocas com filmes temáticos; e abertura de linha de investigação em um grupo de pesquisa.

Podemos concluir que, mesmo os NAPNEs não tendo toda infraestrutura de que necessita, mesmo sem profissionais específicos lotados para atividades dos núcleos, os servidores envolvidos com a acessibilidade nos *campi* são bastante comprometidos e têm se esforçado no desenvolvimento de ações inclusivas. Ademais, ações desenvolvidas por estes núcleos são comumente realizadas através de um trabalho integrado com outros segmentos dos *campi.* No entanto, a gestão precisa avançar na garantia de condições de trabalho dos NAPNEs e estes também precisam atentar-se para outros objetivos e atribuições dispostos no regulamento dos Núcleos.

Pelo regulamento dos NAPNEs, todos os *campi* já deveriam ter núcleo instituído, sabendo que o prazo final para implantação era dezembro de 2016. Chegamos a 2019 com 25 núcleos, faltando 7 serem implantados.

Mesmo nos *campi* que têm proposta de acessibilidade arquitetônica, ainda observamos que há muitos aspectos que fogem aos padrões de acessibilidade determinados pela NBR 9050 de 2015. Dos entrevistados, 16,7% relataram não ter espaços físicos acessíveis e 58,3% consideram que a acessibilidade ainda é insuficiente.

Sobre o espaço físico, ainda existem 41,7% dos NAPNEs sem dispor de um; 20,8% consideram o espaço insuficiente e 35,7% acreditam ser suficiente ou ótimo. Referente a esta questão, identificamos que os NAPNEs, em geral, dividem espaço com Direção de Ensino (DIREN), Coordenação de Assistência Estudantil - CAE, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Comissão Interna de Supervisão do Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos- Administrativos (CIS-PCCTAE), Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e Comissão de Acompanhamento de Estágios. Assim, houve a reclamação da falta de um espaço mais adequado para realização de suas atividades.

Sobre os cargos dos servidores integrantes dos NAPNEs, percebemos que os *campi* estão buscando contemplar o art. 6º da Resolução 050/2015 referente à equipe multidisciplinar. Quanto à função gratificada, vimos que em nenhum campus os coordenadores recebem função gratificada, algo que os membros consideram como aspecto negativo e sentem-se desvalorizados, tornando-se importante a revisão dessa situação, pois a função pode ser mais um motivador para o trabalho que muitos já fazem em defesa educação inclusiva.

Com relação à formação e à titulação dos servidores envolvidos nos NAPNEs, foram apontadas uma diversidade de formações: Letras, Geografia, Engenharia de Produção, graduação em letras, Filosofia, Licenciatura em Letras, Especialização em Planejamento Educacional e Políticas Públicas, Pedagogia, Enfermagem, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Direito, Letras Espanhol, Graduação em Biologia, Graduada em Licenciatura em Pedagogia e mestrado em Educação e Ensino, História, Tecnóloga de RH e Ensino Médio completo.

Quanto ao total de membros em cada NAPNE, 45,8% disseram ser insuficiente; e 33,3% avaliou como suficiente. Sabemos que são muitas as demandas que chegam aos

NAPNEs, sendo reduzido o total de servidores para atender a essas necessidades. Sobre a existência de portaria de instituição dos Núcleos, vimos que 83,3% (a grande maioria dos *campi* respondentes) já tem o núcleo regulamentado, demonstrando um compromisso da equipe e de alguns gestores na institucionalização dos núcleos.

No que se refere às condições de funcionamento, um dos itens abordados foi a dotação orçamentária, quando observamos que 95,8% dos *campi* respondentes não possuem determinação de recursos para atuação no Núcleo. Neste caso, o regulamento orienta, em seu art. 22º, que as ações dos NAPNEs deverão ser incluídas no Plano de Ações Anuais (PAA) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do *Campus*. Vejamos o que diz o art. 23º do referido regulamento "Por ocasião do Planejamento do Orçamento Anual (PLOA), os membros do NAPNE deverão solicitar à Direção Geral do *Campus,* até 30 (trinta) de junho de cada ano, recursos necessários ao seu funcionamento para o exercício posterior". Entendemos que a gestão dos *campi* também precisa assumir esse compromisso.

O outro ponto realciona-se ao apoio institucional, sendo verificado que a maioria dos NAPNEs (83,3%) têm apoio institucional, o que de certo modo é contraditório, considerando as respostas às condições mínimas para o funcionamento dos núcleos expostas acima, relativas a falta de recursos financeiros e de espaços físicos. Compreendemos que, talvez, esse apoio tenha sido verbal, no sentido da gestão de alguns *campi* colocarem-se junto às equipes de NAPNEs, dizer que valorizam essa equipe, e, no máximo, viabilizam diárias e passagens para participar de eventos, capacitações e/ou formações.

No que tange à existência de parcerias externas, quase metade informou a existência de alguma, algo que avaliamos positivamente para o desenvolvimento das atividades dos Núcleos. Questionados sobre o tipo de apoio/atendimento/suporte que o Núcleo dá às pessoas com necessidades específicas, foram apresentados: atendimentos com profissional de enfermagem, psicologia, serviço social e pedagogia; acompanhamento sistemático de estudantes, em trabalho integrado com a Coordenação de Assuntos Estudantis - CAE e a Coordenação Técnico-Pedagógica- CTP, bem como encaminhamento de demandas de discentes para a rede de proteção social dos municípios dos campi; orientações aos professores sobre metodologia, material didático e adaptação curricular e formas de avaliação; levantamento de demandas e necessidades junto aos estudantes; discussão sobre a acessibilidade no campus e infraestrutura das salas de aula (mapeamento); e suporte para a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. Acreditamos que os núcleos que os núcleos que ainda não conseguem realizar todos esses atendimentos podem utilizar esses exemplos como referência, pois contemplam uma parte dos objetivos (art2º) e atribuições (art.6º) dos Napnes do IFCE.

A última parte da pesquisa traz uma avaliação geral sobre o suporte oferecido pela reitoria em relação à inclusão, sendo destacado por 70,8% dos respondentes que consideram o apoio da reitoria suficiente ou ótimo e 29,2% que disseram ser insuficiente

ou não existente. Dados que precisamos trabalhar para mudar e ter o maior percentual de satisfação com relação ao apoio da reitoria.

Sobre a preparação dos membros para atuar no atendimento a situações específicas, vimos que 79,2% consideram insuficiente e 16,7% afirmaram não existir essa preparação, e apenas 4,1% avaliou como ótimo. Esses dados demonstram a urgência na formação e na capacitação de servidores/as do IFCE no âmbito das políticas de inclusão e acessibilidade.

Na pesquisa, solicitamos, outrossim, que, em uma ordem de prioridades, os NAPNEs enumerassem quais as demandas mais urgentes do Núcleo para um atendimento às necessidades, como: aquisição de Tecnologia Assistiva; contratação de pessoas; capacitação dos Servidores; adequação da infraestrutura do campus; aquisição de sala própria; incentivo à participação em eventos; garantia de dotação orçamentária própria; disponibilização de função gratificada para a coordenação do NAPNE; e capacitação continuada dos membros dos núcleos.

Os dados e informações trazidos são, de certo modo, reivindicações dos NAPNEs para a viabilização de atendimentos qualificados aos estudantes, com foco numa proposta de educação inclusiva, no sentido mais amplo, para atender à diversidade humana, conforme aponta Teodoro e Sanches (2006).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa representa fonte de informações para pensarmos a realidade da inclusão educacional no IFCE. No que concerne à infraestrutura, mesmo nos *campi* que têm proposta de acessibilidade arquitetônica, ainda observamos que há muitos aspectos que fogem aos padrões de acessibilidade, conforme a NBR 9050 de 2015, sendo interessante uma análise da infraestrutura de todos os *campi* por profissionais da engenharia e da arquitetura, por meio de diálogos com equipes de NAPNE, CTP, Coordenação de Controle Acadêmico-CCA, Biblioteca e, acima de tudo, com estudantes e servidores com deficiência, para pensar um projeto arquitetônico acessível e buscar captação de recursos para esta finalidade, pois a acessibilidade a pessoas com deficiência reflete diretamente nos aspectos de acesso e permanência dos discentes nos *campi* do IFCE, visto que as condições estruturais, na maioria da vezes, são os primeiros empecilhos no processo de inclusão educacional.

Podemos afirmar que os artigos 11º, 25º, 26º e 27º do Regulamento dos NAPNEs não está sendo cumprido em sua totalidade, principalmente nos pontos de infraestrutura adequada à acessibilidade e garantia de função gratificada aos coordenadores de Núcleos.

Contudo, apesar dos NAPNEs não terem toda infraestrutura necessária e profissionais específicos lotados para desenvolver as atividades do núcleo, os servidores envolvidos com a acessibilidade nos *campi* são bastante comprometidos e têm se esforçado no desenvolvimento de ações inclusivas.

Observamos, outrossim, que os núcleos procuram desenvolver um trabalho

integrado e realizam muitas parcerias com as organizações da sociedade civil. No entanto, a gestão precisa avançar na garantia de condições de trabalho dos NAPNEs, e estes também precisam atentar-se para outros objetivos e atribuições dispostos no regulamento dos Núcleos.

Os profissionais dos NAPNEs também se ressentem de não haver dotação orçamentária específica para o desenvolvimento das ações dos núcleos, bem como de não ter uma maior valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais, por meio da garantia de função gratificada, por exemplo, como está previsto na resolução 050 de 2015.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

_____. *Lei nº 13.146/15*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

_____. *Norma Brasileira ABNT 9050*: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3º edição. Disponível em < https://bit.ly/1WhF7wr> acesso em 07 fev de 2019. FORTALEZA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. *Resolução 050 de 14 de dezembro de 2015.* Aprova o regulamento que institui os Napnes do IFCE.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2012. Disponível em: <https://goo.gl/l25gSQ>. Acesso em: 10 out. 2016.

SANCHES, Isabel &TEODORO, António. *Da integração à inclusão escolar*: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em dezembro de 2017.

CAPÍTULO 8

CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS ATRAVÉS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 05/02/2021

Diane Rita Rupp
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Cerro Largo – Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/0759286644015306

Rosemar Ayres dos Santos
Professora do Curso de Física Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. (UFFS)
Cerro Largo – Rio Grande do Sul
https://orcid.org/0000-0002-1068-2872

RESUMO: No ensino de Ciências e Biologia as modalidades didáticas podem se constituir em estratégias de ensino-aprendizagem, assim, dentre essas, a utilização da experimentação no ensino é importante para a compreensão e construção do saber científico escolar. Nesse contexto, esse trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, na perspectiva de identificar e analisar como têm sido desenvolvidas as práticas educativas experimentais na Educação Básica. Nesse sentido, tivemos como objetivo identificar e analisar como a modalidade didática experimentação vem sendo desenvolvida no ensino de Ciências e Biologia através da análise das pesquisas que discutem as práticas educativas experimentais desenvolvidas em sala de aula publicadas na REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, em suas treze edições/volumes. Metodologicamente, seguimos os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), coerentes à proposta constituídos em três etapas de análise: 1) unitarização; 2) categorização; e 3) comunicação; base para a autoorganização da pesquisa. Realizamos a unitarização do corpus de análise, constituído de 28 artigos, a qual resultou 98 núcleos de sentido. Desse modo, a segunda etapa da ATD foi a categorização, em que obtivemos duas categorias emergentes de acordo com unidades de sentido, relacionadas a práticas educativas experimentais. Tínhamos a expectativa de encontrar um número maior de trabalhos que abordassem a temática relacionada à utilização de experimentação no ensino de Ciências e Biologia. Isso leva a entender que, apesar das discussões por parte de professores da área e pesquisadores dessa metodologia e da sua relevância ao ensino devido as suas contribuições para construção de conhecimentos pelos estudantes, ainda não está sendo utilizada com muita frequência em sala de aula ou, se acaso esteja sendo utilizada com maior intensidade, não está sendo muito divulgada.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias de ensino. Experimentação. Práticas educativas.

CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE THROUGH EXPERIMENTAL EDUCATIONAL PRACTICES IN SCIENCE TEACHING

ABSTRACT: In the teaching of Science and Biology as didactic modalities, they can constitute a teaching-learning strategy, thus, among these, the use of experimentation in teaching is important

for the understanding and construction of school scientific knowledge. In this context, this work constitutes a qualitative research of a bibliographic nature, with the perspective of identifying and analyzing how they have been developed as experimental educational practices in Basic Education. In this sense, we obtained the objective of identifying and analyzing how a didactic experimentation modality has been developed in the teaching of Science and Biology through the analysis of researches that discuss the experimental educational practices developed in the classroom published in REnBio - Revista de Ensino de Psicologia da SBEnBio , in its thirteen editions / volumes. Methodologically, we follow the procedures of Discursive Textual Analysis (ATD), consistent with the proposal, consisting of three stages of analysis: 1) unitarization; 2) categorization; and 3) communication; basis for research self-organization. We performed the unification of the corpus of analysis, consisting of 28 articles, which resulted in 98 cores of meaning. Thus, a second stage of ATD was a categorization, in which we obtained two emerging categories according to units of meaning, related to experimental educational practices. We had the expectation of finding a larger number of works that addressed the theme related to the use of experimentation in the teaching of Science and Biology. This makes sense that, despite the roles of professors in the field and researchers of this methodology and their production in teaching due to their contributions to the construction of knowledge by students, it is still not being used very often in the classroom or , if it is used with greater intensity, it is not being widely publicized.
KEYWORDS: Teaching methodologies. Experimentation. Educational practices.

1 | A EXPERIMENTAÇÃO E O FAZER PEDAGÓGICO

As modalidades didáticas se constituem em estratégias de ensino-aprendizagem. A importância da experimentação no ensino de Ciências e Biologia é indispensável para a compreensão e construção do saber científico escolar. Segundo Lima et al. (1999), a experimentação inter-relaciona o aprendiz e os objetos de seu conhecimento, a teoria e a prática, ou seja une os fenômenos observados pelos seus saberes e hipóteses levantadas diante de situações desafiadoras.

As atividades práticas experimentais quando conduzidas de maneira investigativa permite ao estudante desenvolver um conhecimento científico, despertando interesse e curiosidade podendo relacionar o conhecimento construído em sala de aula com sua realidade vivida. Concordando com Rosito (2008), quando refere que as atividades experimentais desempenham papel fundamental na construção do conhecimento, pois possibilita aos estudantes uma aproximação do trabalho científico e melhor compreensão dos mesmos. Portanto, quando bem planejada, uma aula com essas atividades pode se tornar mais atraente e produtiva, possibilitando uma maior interação professor/estudante.

Entretanto, essa ferramenta didática ainda é um desafio para alguns docentes pois, muitas vezes, predomina o denominado modelo tradicional de ensino, no qual constitui-se em uma “concepção de educação fundamentada na memorização e aplicação de equações matemáticas, onde o ‘mundo da escola’ e o ‘mundo da vida’ estão desvinculados” (SANTOS, 2012, p. 17). Desse modo, tem como principal, senão único, recurso pedagógico ~~o~~ livro

didático,desenvolvendo, muitas vezes, atividades memorísticas e de repetição.

Nessa perspectiva, apesar de não menos importante, muitos professores apresentam dificuldades para desenvolver práticas educativas experimentais em seu cotidiano. E, além do discutido anteriormente, isso pode ocorrer, também, pela falta de preparo dos professores que não tiveram uma formação adequada para uso de diferentes metodologias que qualificam o ensino em sala de aula; assim sentido insegurança, como Giani (2010) acrescenta que a ausência de atividades experimentais decorre da formação docente inadequada, levando em conta a falta de clareza do professor sobre o papel da experimentação na aprendizagem dos alunos, e não apenas da falta de recursos. No sentido de superar essa falta de preparo, identificada na literatura como um problema (KRASILCHIK, 2008) é que se situa a relevância da atividade proposta e descrita.

E também muitas vezes a falta de tempo que maioria das vezes estão sobrecarregados de conteúdos e trabalhos.

Além das dificuldades já apresentadas, temos ainda o problema da falta de materiais de laboratório para o desenvolvimento da experimentação, ou ainda a inexistência ou desativação dos laboratórios de ciências nas escolas. No entanto, essa situação não pode ser motivo de retenção de atividades dessa natureza, tendo em vista que há outras alternativas de realização dessas que não precisam ficar restritas a laboratórios e roteiros prontos, nem a materiais específicos. Nessa linha de raciocínio,

> A experimentação faz parte da vida, na escola e no cotidiano de todos nós. Assim, a ideia de experimentação como atividade exclusiva das aulas de laboratórios, onde os alunos recebem uma receita a ser seguida nos mínimos detalhes cujos resultados já são previamente conhecidos, não condiz com o ensino atual. As atividades experimentais devem partir de um problema, de uma questão a ser respondida (BRASIL, 2002, p.55).

Trabalhar com uma modalidade didática como ferramenta pedagógica ajuda o professor a refletir sobre sua prática e no educar pela pesquisa promovendo melhoria na qualidade do ensino e possibilita ao aluno tornar-se sujeito crítico atuando de forma dinâmica e contribuindo para construção de conhecimentos.

Partindo dessa compreensão, sentimos a necessidade de analisar e refletir quais benefícios e dificuldades essa estratégia de ensino pode proporcionar para ao ensino de Biologia e com quais objetivos vêm sendo implementada em sala de aula.

Nesse sentido investigaremos vários artigos relacionados com a temática experimentação no ensino de ciências e biologia, como vem sendo trabalhado na educação básica de ensino como objeto de investigação, no período de dez edições Da Revista SBEnBIO , de grande importância e referência para ensino de Biologia.

O presente projeto de pesquisa configura-se parte do Trabalho de Conclusão de Curso- TCC apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas- Licenciatura, realizado pela Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS, Cerro Largo/RS.

2 I PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente trabalho configura-se em uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a qual é uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico (GIL, 2008), na perspectiva de identificar e analisar como tem sido desenvolvidas as práticas educativas experimentais na Educação Básica. Nesse sentido, tivemos como objetivo geral: Identificar e analisar como a modalidade didática experimentação vem sendo desenvolvida no ensino de Ciências e Biologia através da análise das pesquisas publicadas na revista SBEnBIO nos últimos dez anos que discutem as práticas educativas experimentais desenvolvidas em sala de aula.

Já, os objetivos específicos: a) Identificar e analisar a produção de artigos que abordam a modalidade atividades práticas experimentais no que concerne seus objetivos; b) Refletir acerca das diversas abordagens de atividades práticas e experimentais no ensino de ciências; c) Compreender e discutir as contribuições que a experimentação como atividade investigativa proporciona; e d) Sinalizar as potencialidades e os desafios acerca do tema no que vem sendo produzido nas pesquisas da área.

Metodologicamente, seguimos os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES 2003), coerentes à proposta constituídos em três etapas de análise: 1) unitarização; 2) categorização; e 3)comunicação; base para a auto-organização da pesquisa.

Desse modo, o *corpus* de análise está constituído do conjunto de artigos apresentados em eventos nacional e regionais publicados na Revista Eletrônica da Associação Brasileira de Ensino de Biologia, a SBEnBIO, que abordam práticas educativas experimentais. A escolha por esse periódico é devido ao reconhecimento do papel que este desempenha como meio de divulgação das pesquisas de Ciências e Biologia desenvolvidas, sendo um periódico de representatividade nessa área.

A SEBEnBIO está em sua décima edição, sendo a nº Zero (2005) com seis publicações, a nº 1 (2007) com 8 publicações; a nº 2 (2008) com 9 publicações, a nº 3 (2010) com 120 publicações; a nº 4 (2011) com 13 publicações; a nº 5 (2012) com 333 publicações; a nº 6 (2013) com 12 publicações; a nº 7 (2014) com 568 publicações, a nº 8 (2015) com 6 publicações e a nº 9 (2016) com 699 publicações. Somando um total de 1774 pesquisas publicadas e apresentadas. O periódico é organizado por uma Diretoria Nacional e Diretorias Regionais eleitas em assembleia geral a cada dois anos.

Quanto a seleção do *corpus* para a análise, primeiramente, identificamos as pesquisas científicas publicadas na revista e apresentados sob a forma de artigos nos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (ENEBIO), e nos Encontros Regionais de Ensino de Biologia (EREBIO) realizados no período de treze anos, conforme anteriormente referido. Nesse âmbito, nos 1774 trabalhos publicados, realizamos uma análise utilizando o critério de seleção, que para permanecer em nosso *corpus* da análise, os artigos

precisavam conter no título e/ou palavras-chaves e/ou resumo, uma das expressões “atividades práticas”, “experimentação”, ”experimento”. Com critério de seleção aplicado identificados 95 artigos (quadro 1 anexo) que abordavam e discutiam experimentação no ensino de Ciências de modo geral.

O passo seguinte foi refazer a seleção considerando o nosso problema de pesquisa e objetivos, identificando as pesquisas que fossem educativas experimentais implementadas em sala de aula, desse modo, desconsiderando outras discussões sobre experimentação como análises de teoria, revisão bibliográfica, modelos didáticos, reflexões de prática, verificação de eficácia de atividade ou relatos de experiências que não retratasse prática educativa experimental efetivada. Assim, nessa segunda seleção identificamos 28 pesquisas (quadro 1), que discutiam experimentos realizados em sala de aula, muitas vezes, com os estudantes participando, ativos construindo seu conhecimento científico.

Nº	Artigo	Autor	Ano
A1	Trabalhando algas com alunos do ensino médio: um relato de experiência	ROSA, Jéssica; TOSTES, Renata; SILVA, Kelly.	2015
A2	Botânica na escola: uma proposta para o ensino de histologia vegetal	Marina Macedo; Suzana Ursi	2016
A3	Pesquisa na escola: um relato de experiência envolvendo prática e teoria	Guilherme Karsten Schirmer; Marcia T. T. Bielaski; Josué Michels	2016
A4	Circuito do ar: significando conceitos a partir de práticas experimentais	Camila Boszko; Rosemar Ayres dos Santos; Tatiana Roberta Fröhlich Venzke	2014
A5	Aprendendo genética com a extração de DNA	Carla Joseane Sorge; Roque Ismael da Costa Güllich; Erica do Espirito Santo Hermel	2012
A6	A trilha dos sentidos como norteadora de aprendizagem através da utilização de aulas práticas no ensino de ciências	Eliane Gonçalves dos Santos; Maria Angelita Bedates Ribas; Roque Ismael da Costa Güllich	2012
A7	A luz do sol e o verde dos vegetais: uma proposta de intervenção do pibid ciências biológicas/UNAÍ-MG no ensino da fotossíntese	Heloiza Navarro de Novaes; Daniel Alves Santiago; Cléa Márcia Pereira Câmara	2012
A8	Descobrindo um mundo invisível: microscopia na escola	Cristiane da Silva Alves; Ícaro de Morais Monteiro	2012
A9	Desmistificando a classe insecta no ensino fundamental: oficina aplicada em turma de sétimo ano	Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo; Elder Douglas Jales Pinto; Ana Carolina Rocha	2016
A10	Interação entre fatores ambientais e fitoplâncton como ferramenta de educação ambiental no curso de licenciatura em ciências biológicas	Eliesé Idalino Rodrigues	2014

A11	Conservação de morcegos e ensino de ecologia: uma proposta de ação dialógica com estudantes do ensino fundamental	Júlia Machado de Lima; Maria Rita Avanzi	2016
A12	O ensino de ciências por investigação em uma abordagem experimental: relato de experiência	Sérgio Geraldo Torquato de Oliveira	2015
A13	Metodologia de ensino voltado para fitoplâncton e zooplâncton através de montagens de lâminas permanentes, do rio GUAMÁ, BELÉM, PARÁ	PORTILHO, A. J. S. ; SILVA, R. M. A.; FERREIRA, R. T. P.; CASTRO, S. M. V.	2015
A14	Ensino de botânica: uma morfologia floral significativa	Silvia Cristina Willers Siveris; Roque Ismael da Costa Güllich; Marisa Both; Cristiano Rodeski Pires	2014
A15	Chave dicotômica didática para identificação de formigas	Rogério Soares Cordeiro	2014
A16	O estudo do reino dos fungos por meios da observação análise e discussão	Marcos Fabio Oliveira Marques; Sirlem da Silva Martins	2014
A17	A importância das atividades práticas/ laboratoriais no aprendizado de ciências	Gledson Micael da Silva Leite; Filipe Gutierre Carvalho de Lima; Adriana de Jesus Caldas	2004
A18	Habitando o laboratório de ciências: o trabalho com modelos e experimentos	Leticia Fernandes Alvarenga Monteiro; Maryane Marins Barbosa; Rafaela Rego Rivetti Dias; Sonia Maria de Carvalho; Simone Rocha Salomão	2016
A19	Aula prática de bioquímica como estratégia didática para o ensino médio em uma escola pública em ALEGRE-ES	Thamara Lins Bravo; Anderson Lopes Peçanha	2016
A20	Tomando contato com a pesquisa científica em biologia através da coleta de dípteros mucoides no Campus Niterói	Claudia Sordillo; Lia Peclat; Teresa Mourão; Rodrigo Albuquerque	2016
A21	Produção de iogurte: uma abordagem diferenciada para se trabalhar microbiologia e a utilização de corantes no ensino fundamental I	Júlia Firme Freitas; Luciana Fernandes; Leandro Márcio Moreira; Fábio Augusto Rodrigues e Silva	2016
A22	Produção de iogurtes	Amaro Rodrigo de Almeida Correia; Lídia Maria del Carmen Galdames Padilla	2016
A23	Investigando a fermentação: a experimentação como uma estratégia para o ensino de Biologia	Juliana Martins Marteleto Novo	2016
A24	A experimentação no ensino de biomoléculas: uma nova proposta de aula prática	Ingrid Valadares Carmona; Guilherme Inocêncio Matos	2016
A25	Sequência didática investigativa: alquimia e extração de óleos vegetais	Maria Isabel Coura; Fábio Augusto Rodrigues e Silva.	2016

A26	Aula prática no ensino de biologia: uma possibilidade para aulas de zoologia	Lucas Vinícius Ferraz Santos Castro; Janã Pires Rodrigues; Liziane Martins	2016
A27	O ensino de ciências nos anos iniciais: reflexões a partir de atividades experimentais	Jéssica Fonseca de Oliveira & Simone Rocha Salomão	2015
A28	Atividades práticas na sala de aula de biologia, diferentes formas de mediar o conhecimento.	Lívia Cosme dos Santos; Eloá Aragão Menezes; Cristiano Lira da Silva; Cristiane Régis de B. de Marcos; Cláudia Lino Piccinini	2016

Quadro 1 - Artigos selecionados na segunda seleção

Fonte: Autoria própria

Depois desta etapa de seleção do corpus de análise, executamos a unitarização que compreende no processo de construir unidades de significado na desconstrução do *corpus* da análise, com uma leitura mais crítica dos textos sempre levando em consideração nosso objetivo de pesquisa. Com isso levantamos unidades de sentido para refletir sobre o que está sendo investigado.

Após a unitarização, realizamos o processo de categorização em que identificamos os núcleos de sentidos, agrupando elementos por grau de semelhanças, sendo assim construídas categorias por grau de semelhança sendo nomeadas.

Moraes e Galiazzi (2011) descrevem a categorização em três etapas: a) categorias a priori; b)categorias emergentes, c)categorias mistas. Em nossa pesquisa utilizamos a categoria emergente construída a partir do *corpus* de análise que a medida que os dados são analisados vamos organizando em categorias que se completa no final da análise com a construção do metatexto.

Desse modo, realizamos a terceira etapa da ATD, a descrição e interpretação dos dados que foram analisados, em uma auto-organização. Assim, após a categorização e avaliação dos núcleos de sentido foi possível realizar a contextualização utilizando referencial teórico, fazendo uma análise crítica sobre a concepção e relevância dos experimentos em sala de aula. Nesse sentido, obtivemos duas categorias, as quais discutiremos no próximo item.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizamos a análise considerando o *corpus* referido, com a unitarização, para busca de núcleos de sentido com base no referencial teórico, assim como nosso objetivo de pesquisa e (re)discutir como e com quais objetivos a experimentação nas aulas de Ciências e Biologia está sendo implementado em salas de aulas potencializar o ensino? Foi essa minha indagação que me fez pensar e realizar esta pesquisa, focalizando no critério

de seleção que compreendia em práticas educativas efetivadas em sala de aula para tal análise e reflexão.

Em nossa análise dos artigos que abordavam práticas experimentais, dentre as 1774 publicações da Revista, 28 pesquisas possuem relação com a temática investigada a e constituindo o *corpus* da análise desta pesquisa. Portanto 1,58% dos artigos apresentavam pesquisas implementadas em sala de aula. Sendo que em algumas edições da Revista não apresentavam nenhuma publicação referente à nossa pesquisa.

Realizamos a unitarização onde resultou 97 núcleos de sentido, os quais vamos apresentando durante nossas discussões das categorias. Esse conjunto de unidades significativas é constituído de 33 artigos (anais do ENEBIO E EREBIO NO PERÍODO DE DEZ ANOS).

A segunda etapa da ATD foi a categorização, em que se obteve duas categorias emergentes de acordo com unidades de sentido relacionadas a práticas experimentais. A primeira categoria "**O contexto das práticas educativas experimentais "** , com 43 núcleos de sentido, apresentando os objetivos as estratégias e os resultados dessas atividades no ensino; e a segunda "**Possibilidades e desafios no desenvolvimento de práticas educativas experimentais em sala de aula"** com 55 núcleos de sentido a qual aborda quais as limitações e desafios que é encontrado no ensino ao aplicar uma prática experimental.

No presente estudo esperava-se encontrar um número maior de trabalhos que abordassem a temática relacionada ao uso de experimentos no ensino de Ciências. Ficou evidente que apesar da intensa discussão por parte de professores da área e pesquisadores dessa metodologia pela sua relevância ao ensino com suas contribuições ainda não está sendo utilizada com frequência ou quase nunca em sala de aula.

Contudo, com a realização da pesquisa foi possível verificarmos que não é fácil propor uma aula com metodologia diferenciada, pois, romper o denominado ensino tradicional vigente se torna um tanto difícil. Porém, com análise das pesquisas realizadas por professores em formação inicial e continuada, envolvidos nessa prática de ensino das aulas experimentais, nos faz acreditar que estamos caminhando para construir uma educação que possa fazer dos estudantes indivíduos participativos, podendo partilhar de suas experiências.

4 | CONSIDERAÇÕES

A partir da análise foi possível percebermos que os professores sabem da ~~à~~ importância da experimentação nas aulas de Ciências e Biologia, mas não utilizam, pois no decorrer de sua docência encontram dificuldades como anteriormente referidas.

Nessa pesquisa procuramos identificar como vem sendo utilizadas as práticas experimentais no ensino de Ciências, abordando as limitações existentes por parte dos

professores e quais questionavam a importância de um ensino investigativo, que propicia na construção do conhecimento científico a partir da realidade.

Contudo, foi possível verificarmos que não é fácil propor uma aula com metodologia diferenciada, pois romper o denominado ensino tradicional vigente no ensino se torna complicado por ser muito forte esse ensino nas escolas . Porém, com análise das pesquisas realizadas por professores em formação inicial e continuada envolvidos nesta prática de ensino das aulas experimentais, nos faz acreditar que estamos caminhando para construir uma educação que possa fazer dos alunos um indivíduo participativo, podendo partilhar de suas experiências.

Com a realização dessa pesquisa torna-se evidente a preocupação com a pouca realização de atividades experimentais no ensino de Biologia. Por isso vemos a situação que fica evidente que os professores sabem da a importância das práticas experimentais nas aulas de ciências, mas não utilizam pois no decorrer de sua docência encontram dificuldades

Por isso esta pesquisa contribuiu com a reflexão sobre o tema e incentiva outras pesquisas bem como uma qualificação de formação continuada para professores nessa área e futuros docentes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.** 8 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

CARMO, S.; SCHIMIN, E. S**. O ensino da biologia através da experimentação.** 2008. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1085-4.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146p.

GIORDAN, Marcelo. O Papel da Experimentação no Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, n.10, p. 43-49, 1999.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan G. **Aprofundamento Teórico:** Pesquisa em sala de aula; Fundamentos e pressupostos. 2003.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **Educar Pela Pesquisa:** Processos de Estudo e Aprendizagem com Pesquisa, 2005

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **O livro didático, o professor e o ensino de ciências: um processo de investigação-formação-ação**. Ijuí: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2012. Tese (Doutorado em Educação).

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU Gen/grupon Editorial Nacional, 2013. 112 p.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, Bauru, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** In: Revista Ciência e Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

ROSITO, Berenice A. **O Ensino de Ciências e a Experimentação.** *In:* MORAES, Roque. Construtivismo e Ensino de Ciências. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CAPÍTULO 9

A PROFESSORA LUCÍLIA BECHARA SANCHEZ: UMA PROFESSORA MODERNA

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 04/02/2021

Francisco de Oliveira Filho
Universidade Cidade de São Paulo
Guaratinguetá – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/4789546057707458

RESUMO: O presente texto tem por objetivo explicitar de que maneira a professora Lucília Bechara Sanchez se transformou em uma professora Moderna. Para fins desse texto, entende-se por professora moderna, a profissional que, em dado momento de sua trajetória estabelece vínculos com o Movimento da Matemática Moderna (MMM), direcionando toda a sua produção e atividades profissionais. Como alicerces teóricos, utilizamos os conceitos de Documento – Monumento de Jacques Le Goff (1992) e Apropriação de Roger Chartier (1991). Foi possível perceber que a professora Lucília Bechara Sanchez, se tornou "moderna" pelas escolhas que fez e o trabalho desenvolvido ao longo de sua trajetória profissional no período 1954 – 1970. A questão norteadora desse texto será a seguinte: De que modo, de que maneira a professora Lucília Bechara Sanchez se tornou moderna?
PALAVRAS-CHAVE: Lucília Bechara Sanchez. Matemática Moderna. Moderna

PROFESSOR LUCÍLIA BECHARA SANCHES: A MODERN TEACHER

ABSTRACT: The present text aims to explain how teacher Lucília Bechara Sanchez became a Modern teacher. For the purposes of this text, a modern teacher is understood to be a professional who, at a given point in her career, establishes links with the Modern Mathematics Movement (MMM), directing all of her production and professional activities. As theoretical foundations, we used the concepts of Document - Monument by Jacques Le Goff (1992) and Appropriation by Roger Chartier (1991). It was possible to notice that Professor Lucília Bechara Sanchez, became "modern" due to the choices she made and the work developed during her professional career in the period 1954 - 1970. The guiding question of this text will be the following: How, in what way did Professor Lucília Bechara Sanchez become modern?
KEYWORDS: Lucília Bechara Sanchez. Modern Mathematics. Modern.

O LUGAR DE ONDE FALAMOS

O lugar de onde se fala é de suma importância para o historiador e/ou pesquisador. Ele marca, delimita o ponto de apoio, o alicerce de onde o pesquisador se firma para emitir e/ou enviar sua mensagem. Para De Certeau,

> Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes

> de suprimir a ***particularidade*** do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. Essa marca é indelével. No discurso onde enceno as questões globais, ela terá a forma do ***idiotismo***: meu patoá representa minha relação com um lugar (DE CERTEAU, 2007, p.65)

Na "fala" de De Certeau a importância do lugar de onde se fala, "uma marca indelével", o lugar de onde falamos é nosso alicerce, nosso patoá, anos proteger e, também a nos julgar. Quando falamos nos posicionamos dentro de um grupo, uma comunidade e seremos, em um primeiro momento, por ela julgados. De onde falamos?

Esse texto é um recorte de um trabalho de pesquisa de pós-doutorado que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Saúde na Infância e na Adolescência, na UNIFESP, Campus Guarulhos. Está sendo desenvolvido junto ao GHEMAT – Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (www.ghemat-brasil.com). Tem como título "O Arquivo pessoal da Professora Lucília Bechara Sanches (APLBS)[1]: uma trajetória profissional de professora-formadora em tempos do Movimento da Matemática Moderna (MMM)".Está inserido no Projeto Temático que está sendo desenvolvido no GHEMAT intitulado "A Matemática na Formação de professores e no ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990" .Percorreremos a trajetória profissional da professora Lucília Bechara Sanchez através de documentos do APLBS e outros que julgarmos necessários, procurando mostrar o encadeamento de ações que transformaram a professora Lucília Bechara, numa professora moderna. O período escolhido para esse recorte é de 1954 (ano da formatura dela nos cursos Normal e Científico) e 1970 (término da produção da coleção Curso Moderno de Matemática para a Escola Elementar). O texto terá como questão norteadora a seguinte: De que modo, de que maneira a professora Lucília Bechara Sanchez se tornou moderna? Esse é o lugar de onde falamos.

ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A escrita desse texto dependerá da leitura e análise de documentos constantes do APLBS e outros, além de trechos de entrevistas concedidas pela professora Lucília Bechara. Seriam Documentos ou Monumentos? Para Le Goff (1992) estou de posse apenas de *Monumentos*. Le Goff (1992), vai nos dizer que antes o historiador "....operava uma escolha com os vestígios, privilegiando, em detrimento de outros, certos monumentos, em particular os escritos" (p.525). Num contraponto, Le Goff diz que "Hoje, o *método* seguido pelos historiadores sofreu uma mudança. Já não se trata de fazer uma seleção de monumentos, mas sim de considerar os documentos como monumentos, ou seja, coloca-los em série e tratá-los de modo quantitativo" (p.525).

1 O APLBS (Arquivo Pessoal Lucília Bechara Sanchez) é um dos arquivos pessoais de educadores matemáticos administrados pelo GHEMAT à disposição dos pesquisadores. Contém cerca de 378 (trezentos e setenta e oito) documentos já catalogados e 43 (quarenta e três) em processo de catalogação. O inventário da documentação pode ser consultado por meio do seguinte *link*: http://www.ghemat.com.br/images/stuffs/APLBS_Planilha.pdf

O que fizemos foi fazer uma separação de alguns que julgávamos necessário e depois fomos em busca de outros, na medida das necessidades do texto. O APLBS é, segundo Le Goff, de um conjunto de Monumentos, posto que se tratam de "herança do passado" (p.526). Uma procura mais atenta na planilha do APLBS, uma separação com mais critério e começamos a fazer escolhas e aí, já estamos caminhando para os *Documentos:* os *monumentos,* herança do passado, e os *documentos,* escolha do historiador" (LE GOFF, 1992, p.526). Uma vez, com *documentos* em mãos, precisamos tirar dos mesmos elementos que possibilitem a escrita do nosso texto, o que para Le Goff (1992), denota uma *habilidade* do historiador: "A sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos *documentos* tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos" (p.527).). À essa altura podemos dizer que estamos de posse de documentos aos quais dirigiremos nossas questões para transformá-los em fontes.

O que estamos a fazer é escrever um texto histórico. Prost (2008) ao falar sobre o fato histórico, o faz distinguindo o ensino e a pesquisa, nos dizendo que "[...] a principal diferença entre o ensino e a pesquisa, entre a história que se expõe didaticamente e aquela que se elabora: no ensino os fatos já estão prontos; na pesquisa é preciso fabricá-los (PROST, 2008, p.53). É isso que estamos fazendo; questionar documentos para transformá-los em fontes e escrevermos nosso texto com as respostas às questões formuladas por nós aos documentos. Nossa narrativa será o produto desse questionamento.

Nossa hipótese, nesse texto é a de que a professora Lucília Bechara, ao fazer suas escolhas de formação e profissionais, foi direcionando sua carreira no sentido de ser tornar "moderna". Essa transformação sofrida por ela foi resultado de apropriações por ela feita do que viu, presenciou e estudou ao longo dessa trajetória profissional e se tornando "moderna". Para Chartier (1991),

> Toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico. O meu, organiza-se em torno de três pólos, geralmente separados pelas tradições acadêmicas: de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contém a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas (CHARTIER, 1991, p.178).

Tecidas essas considerações teórico-metodológicas iremos agora percorrer a trajetória profissional da professora Lucília Bechara no período 1954 – 1970, objetivando mostrar a transformação da professora Lucília numa professora "moderna".

A PROFESSORA LUCÍLIA BECHARA SANCHEZ, O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA (MMM) E O GEEM (GRUPO DE ESTUDOS DE ENSINO DA MATEMÁTICA)

A professora Lucília Bechara Sanchez, é a nosso ver, personagem ímpar do rol das Educadoras Matemáticas brasileiras. Uma mulher, uma professora octogenária ainda em plena atividade profissional, constitui-se em uma referência quando se trata de produção de materiais didáticos para o ensino de matemática nos anos iniciais e metodologias para o ensino de matemática. É Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e graduada pela PUC-Campinas e professora de matemática, licenciada pela PUCAMP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP). Atualmente exerce as funções de Vice-diretora do Instituto Superior de Educação Vera Cruz e Diretora da Escola Vera Cruz em São Paulo-SP.

Em 1954 a professora Lucília Bechara Sanchez formou-se nos Cursos Normal e Científico" no Colégio Estadual Casper Líbero em São Paulo[2]. Quando questionada por nós em uma entrevista sobre o "como" e o "porquê" de ter feito os dois cursos, assim respondeu:

> " Foi uma maratona. As aulas do Científico aconteciam no período da manhã no edifício da Escola do Comércio, uma escola técnica da época e as aulas do Curso Normal aconteciam no prédio do Grupo Escolar, um edifício amplo construído para as aulas do "curso primário". Eu saia correndo das aulas do Científico, almoçava em casa, trocava o bolso da blusa do uniforme onde ficava o logo do Científico pelo do Normal que eram diferentes, e voltava para assistir as aulas do Curso Normal. E sabe por que fiz dois cursos? Porque minha irmã mais velha, Olga Thereza Bechara (hoje professora aposentada de psicologia da USP e com 87 anos) gostava de matemática, mas fez Pedagogia porque com o Curso Normal ela não podia fazer matemática. Então, ela convenceu meu pai que eu, boa aluna de matemática, deveria faze o científico" (Trecho da professora Lucília Bechara a nós no dia 5 de março de 2020).

Por volta de 1957, os ventos do Movimento da Matemática Moderna (MMM) começam a soprar no Brasil (Oliveira Filho, 2009), um movimento de caráter internacional de renovação curricular da matemática. Segundo Búrigo (1987, p.47), "durante o II Congresso Nacional de Ensino da Matemática realizado em Porto Alegre, surge a primeira argumentação em favor da Matemática Moderna". A trajetória profissional da professora Lucília Bechara Sanchez estará fortemente marcada por esse Movimento. Como ela tomava ciência desse Movimento? Segundo Medina (2008), quando entrevistou a professora, esta assim se manifestou sobre a chegada do "novo" aqui no Brasil:

> A discussão já fazia parte do cotidiano, contudo, as notícias eram vagas sobre os movimentos que defendiam as transformações. Além disso, a bibliografia e material trazido de congressos no exterior, por alguns privilegiados, não

2 Dados da trajetória profissional (formação, participação em eventos, contatos) foram extraídos de documentos do Currículum Vitae, datado de Abril/1987 (APLBS-T-4-114) e Curriculum da Plataforma Lattes (http://lattes.cnpq.br/7644235051508169).

era traduzida nem divulgada. Sabíamos que estava acontecendo alguma coisa, que havia alternativas, o que aguçava a cada dia nossa curiosidade. (MEDINA, 2008, p.78).

Em 1957 a professora Lucília Bechara Sanchez participa de um Curso de Extensão Universitária sobre Álgebra das Matrizes promovido pelo Departamento de Matemática da Faculdade de Campinas e em 1958 gradua-se em Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Campinas (SP).

Em 1958 ingressa na Rede Estadual de Ensino como professora de Física e Matemática no Colégio Estadual e Escola Normal de Bragança Paulista. Em 1959 foi remanejada para o Colégio Estadual de Tanabi onde ficou até 1960.

Em São Paulo tivemos um Grupo que teve forte atuação na divulgação do Movimento da Matemática Moderna (MMM). Esse Grupo foi o GEEM (Grupo de Estudos do Ensino da Matemática). Segundo Lima & Passos (2008),

> O Grupo foi criado após a participação do professor Osvaldo Sangiorgi em dois cursos relacionados à Matemática Moderna. O primeiro curso, denominado ***Summer Institute for High School and College Teachers of Mathematics,*** ocorreu no período de junho a agosto de 1960, na Universidade de Kansas e foi realizado pelo Departamento de Matemática desta instituição (LIMA & PASSOS, 2008, p.96)

Segundo Valente (2008), Sangiorgi[3] ficou maravilhado com o que vira nos E.U.A. Para ele, foi "esplêndida oportunidade para a renovação dos conhecimentos dos professores e atualização dos conhecimentos dos professores e atualização de programas e métodos de ensino" (VALENTE, 2008, p.26-27). Segundo Lima & Passos,

> De volta ao Brasil, o professor Sangiorgi em parceria com outros docentes, bem como George Springer, que fora seu professor no curso realizado em Kansas, idealizaram um curso similar na Universidade Mackenzie, na cidade de São Paulo.[...] O Curso foi realizado no período de 1º de agosto a 30 de setembro de 1961 (LIMA & PASSOS, 2008, p.97-98)

Relativamente às disciplinas que fizeram parte desse curso, Lima (2006) vai nos dizer que,

> [...] foi composto pelas disciplinas Prática de Ensino de Matemática Moderna, ministrada pelo professor Osvaldo Sangiorgi; Lógica Matemática, pelo professor Springer; Álgebra Abstrata pelos professores Jacy Monteiro e Ruy Madsen Barbosa, USP; e Teoria dos Conjuntos por Alesio de Caroli, USP (BURIGO, 1989, p.105)

3 Osvaldo Sangiorgi, nascido em 09 de 05 de 1921, licenciou-se em Física pela USP, fez mestrado em Lógica, pela Universidade do Kansas e doutorado em matemática também pela USP. Por meio de uma bolsa de estudos, em 1961, fez parte do staff mundial da matemática, que discutiu, entre outras coisas, a formação escolar da criança. Tornou-se livre docente da ECA em 1977 e professor titular em 1990. Lecionou na Universidade do Kansas (EUA), no Institut Eupen (Bélgica) e no Instituto de Cibernética de San Marino. Lecionou também em outras universidades da América, Europa, África e Ásia. Seu nome, mais do que nenhum outro, está diretamente associado à introdução do ensino da Matemática Moderna no Brasil. Faleceu em 06/07/2017. Disponivel em: http://www.cca.eca.usp.br/content/breve-nota-sobre-vida-obra-professor-osvaldo-sangiorgi. Acesso em 29 Abr 2019.

Ainda segundo Lima (2006), relativamente aos participantes desse curso,

> Algumas das participantes, que são, hoje, reconhecidas professoras de Matemática da cidade de São Paulo foram Renate Watanabe, ***Lucilia Bechara*** (grifo nosso), Manhúcia Libermann, Ana Franchi, entre outros que lecionavam, naquela época, também, no Ensino Primário assistiram esse Curso. Essas professoras tinham por objetivo, conforme declarou, em depoimento para a pesquisa, o professor Ruy Madsen Barbosa, familiarizar-se com a Matemática Moderna; depois se tornaram membros do GEEM e, anos depois, vieram a introduzir algumas dessas noções em salas de aula, aplicadas às crianças de sete a dez anos de idade (LIMA, 2006, p.42).

Esse período foi de grande efervescência na vida profissional da professora Lucília Bechara. Em entrevista à pesquisadora Lucia Aversa Villela, ela assim comentou a respeito dessa fase de sua vida profissional:

> "Enquanto eu fazia esse curso no Mackenzie, fazia também o curso de preparação para os Ginásios Vocacionais de São Paulo, ministrado pela Maria Nilde Mascellani e Joel Martins na Caetano de Campos à noite. Imagine, pela manhã, ouvia no Mackenzie o George Springer, Jacy Monteiro, Alésio de Carolli. À tarde estudava e fazia exercícios. À noite ouvia Joel Martins e Maria Nilde, pessoas que trabalhavam profundamente as questões de aprendizagem e toda a teoria do construtivismo. Eles tinham um profundo conhecimento de toda essa escola. Era impossível ser melhor do que isso. Foi para mim um semestre de abertura de cabeça. Foi fantástico: do Curso do Mackenzie nasce o GEEM e do curso da Caetano de Campos nascem os Ginásios Vocacionais" (Trecho de entrevista concedida à pesquisadora Lúcia Aversa Villela em 22 de novembro de 2008).

Esse Curso, na realidade, podemos dizer, serviu de estopim para a fundação do GEEM. Segundo Lima & Passos (2008),

> Assim, em outubro de 1961, foi criado do Grupo de Estudos do Ensino de Matemática, mais conhecido com GEEM, com sede na Universidade Mackenzie, sob a presidência do professor Sangiorgi e com a colaboração de diversos matemáticos e professores de Matemática que participaram do curso de Especialização na Universidade Mackenzie (LIMA & PASSOS, 2008, p.98)

Seus membros, dentre outros, segundo Lima (2006):

> Em sua maioria os membros do GEEM eram autores de livros didáticos, matemáticos, professores secundários, primários e universitários e muitos deles participaram do curso realizado na Universidade Mackenzie, tais como os professores Benedito Castrucci, Alésio de Caroli, ***Ana Franchi***, Elza Gomide, Irineu Bicudo, ***Lucília Bechara***, Luiz Henrique Jacy Monteiro, ***Manhúcia Perelberg Liberman***, Martha Maria de Souza Dantas, Omar Catunda, Osvaldo Sangiorgi, Renate Watanabe, Ruy Madsen Barbosa, Scipione de Pierro Neto, Ubiratan D´Ambrosio, o psicólogo Joel Martins entre outros (LIMA, 2006, p.44).

Observemos os grifos nossos nos nomes das professoras Lucília Bechara, Ana

Franchi e Manhúcia Perelberg Liberman que colocamos; essas professoras, juntamente com a professora Lucília serão alvo de comentários específicos no desenrolar desse texto.

Qual seria a maneira de trabalho, público-alvo, natureza e composição dos cursos do GEEM?

Segundo Lima (2006), o GEEM manteve-se em funcionamento por 14 anos e, relativamente à sua forma de trabalho,

> [...] reuniam-se periodicamente, comumente aos sábados, em sua sede[...] para esses encontros eram convidados docentes do ensino secundário e superior, e da capital do Estado de São Paulo [...] O centro das discussões era a Matemática Moderna e o que estava acontecendo em torno do Movimento. Também eram colocados em discussão os textos pessoais dos integrantes do grupo, e que eram relacionados aos conteúdos da Matemática Moderna. [...] Uma parte desses encontros era voltada à exposição daquilo que os membros do grupo estavam realizando individualmente, experimentos com alunos e professores, e, também, textos experimentais baseados nessas experiências e que possuíam cunho avaliativo do MMM (LIMA, 2006, p.56)

Relativamente aos cursos ministrados pelo GEEM, Lima (2006), vai nos dizer que

> Um dos pontos centrais do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática – GEEM foram os cursos de treinamentos oferecidos aos professores do Ensino Secundário, embora o terceiro artigo do estatuto do GEEM objetivasse a realização periódica dos mesmos cursos, mas denominados Cursos de Especialização em Matemática Moderna para professores do Ensino Primário, Secundário e Normal do Estado de São Paulo (LIMA, 2006, p.55).

Lima & Passos (2008), nos trazem a estrutura de um dos cursos oferecidos pelo GEEM. Esse curso foi oferecido no período de 1º a 13 de fevereiro de 1965, em convênio com o Ministério de Educação e Cultura (Diretoria do Ensino Secundário) e Secretaria de Educação de São Paulo (Serviço de Expansão Cultural). Foi dividido em 3 (três) estágios, conforme organização abaixo:

Responsáveis		1º Estágio Sílvio Nepomuceno e Douglas Belluomo				2º Estágio Alcides Bóscolo e Rubener Freitas			3º Estágio Irineu Bicudo			
DIA		8h	9h	10h	11h	13h	14h	15h	15h	16h	17h	20h
1	2ª	S. Inaug.		Pr	Pr	CI	AM1	V.GA	Top	AM2	Se.	-
2	3ª	TC	LM	Pr	Pr	CI	AM1	V.GA	Top	AM2	PL	-
3	4ª	TC	LM	Pr	Pr	CI	AM1	V.GA	Top	AM2	PL	CN
4	5ª	TC	LM	Pr	Pr	CI	AM1	V.GA	Top	AM2	PL	CN
5	6ª	TC	LM	Pr	Pr	CI	AM1	V.GA	DEBATES		PL	-
8	2ª	TC	LM	Pr	Pr	CI	AM1	Pb	Top	AM2	Se.	-
9	3ª	TC	LM	Pr	Pr	CI	AM1	Pb	Top	AM2	Se.	CN
10	4ª	TC	LM	Pr	Pr	CI	AM1	Pb	Top	AM2	Se.	-
11	5ª	TC	LM	Pr	Pr	CI	AM1	Pb	Top	AM2	Se.	CN
12	6ª	TC	LM	Pr	Pr	CI	AM1	Pb	DEBATES		Se.	-
13	sábado	AVALIAÇÃO				AVALIAÇÃO			AVALIAÇÃO			

SIGLAS	DISCIPLINAS	PROFESSORES REGENTES
TC	Teria dos Conjuntos	Benedito Castrucci
LM	Lógica Matemática	Osvaldo Sangiorgi
CI	Cálculo Infinitesimal	Alésio de Caroli
AM1	Álgebra Moderna 1	Renate Watanabe
V.GA	Vetores e Geometria Analítica	Carlos Calioli
Pb	Probabilidades	Flavio Wagner Rodrigues
Top	Topologia	Carlos B. Lyra
AM2	Álgebra Moderna 2	L.H. Jacy Monteiro
PL	Programação Linear	Ruy Madsen Barbosa
Se.	Seminários de Ensino	Irineu Bicudo
CN	Sessões de Estudo – Curso Normal	Alcides Bóscolo Manhúcia P. Liberman
Pr	Práticas Modernas	

Fig. 1 - LIMA & PASSOS, 2008, p. 100

Observamos no quadro acima a disciplina Práticas Moderna. O quadro abaixo apresenta essa disciplina Práticas Modernas de forma detalhada:

Práticas Modernas:

DIA		TURMA	TÓPICOS	PROFESSOR
1	2ª	A-B	Conjuntos	Elza Babá
		B-A	Número e Numeral	Osvaldo Sangiorgi
2	3ª	A-B	Operações e Propriedades	Sílvio Nepomuceno
		B-A	Números Racionais Absolutos	Elza Babá
3	4ª	A-B	Operações e Propriedades	Sílvio Nepomuceno
		B-A	Números Racionais Relativos	Elza Babá
4	5ª	A-B	Operações e Propriedades	Sílvio Nepomuceno
		B-A	Múltiplos e Divisores	Manhúcia P. Liberman
5	6ª	A-B	Geometria	Manhúcia P. Liberman
		B-A	Resolução de Equações e	Osvaldo Sangiorgi
8	2ª	A-B	Geometria	Manhúcia P.Liberman
		B-A	Resolução de Sistemas de	Osvaldo Sangiorgi
9	3ª	A-B	Trinômio do 2º grau	Clara Betanho
		B-A	Geometria	José Bezerra
10	4ª	A-B	Trinômio do 2º grau	Clara Betanho
		B-A	Geometria	José Bezerra
11	5ª	A-B	Bases de Numeração	Sílvio Nepomuceno
		B-A	Geometria	Lucília Bechara
12	6ª	EXERCICIOS E DEBATES		

Fig. 2 - LIMA & PASSOS, 2008, p. 101

Podemos observar que a professora Lucília Bechara era um dos professores que ministrava a disciplina Geometria.

A pesquisadora Denise Medina (2013) nos diz que o GEEM tinha também essa função aglutinadora, trazendo novas ideias de outros países, livros e autores. A professora Lucília, membro ativo da Diretoria do GEEM, "[...] por sua característica multifacetada, funcionava como elemento de mediação entre as novas teorias e a prática de sala de aula, além de participar das reuniões deliberativas, em que encaminhava as ações de formação do Grupo" (MEDINA, 2013, p.133).

Medina (2013) em seu texto, de certa forma, resume o perfil profissional da professora Lucília Bechara:

> [...] a professora foi mediadora ente teoria e prática, visto que, por apresentar modelos viáveis de serem utilizados para crianças, divulgava-os em várias instâncias de poder: era convidada para ministrar cursos oficiais para professores da rede pública, elaborar livros didáticos para o ensino primário e publicações para subsidiar professores, consultora dos guias curriculares de São Paulo e assessora de currículos e programas em outros estados brasileiros e outros trabalhos que envolvessem a tradução das prescrições

> teóricas adotadas para a matemática na época, em modelos de práticas (MEDINA, 2013, p.135)

Em 1962 a professora Lucília Bechara participa do II Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática em Belém (PA), no período de 22 a 28 de julho de 1962.

Em 1964, a professora Lucília Bechara participa de um Curso de Aperfeiçoamento em Matemática Moderna na Escola Superior de La Cantuta, Lima, Peru, com bolsa de estudos concedida pelo Comitê Internacional da O.E.A.

Em 1966, participa do V Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática no Centro Tecnológico da Aeronáutica (CTA) em São José dos Campos – SP, organizado pelo GEEM, ocasião em que a professora Lucília Bechara fez parte da Comissão Organizadora do mesmo.

O tema do trabalho apresentado pela professora Lucília Bechara nesse Congresso foi "Geometria no Ginásio – Relato de uma experiência realizada nos Ginásios Vocacionais".

Em termos profissionais, de 1962 a 1965 a professora Lucília Bechara foi professora de Matemática no Ginásio Vocaciona e de 1963 a 1968, foi Supervisora de Matemática junto ao Serviço de Ensino Vocacional da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo.

Em 1967 veio à luz uma produção coletiva das professoras Lucília Bechara, Manhúcia Perelberg Liberman e Ana Franchi, a coleção Curso Moderno de Matemática para a Escola Elementar. Os volumes 1 e 2 foram lançados em 1967 e o volume 3, em 1968. Nos volumes 4 e 5, a co-autoria é só com a professora Manhúcia Perelberg Liberman, não tendo mais a participação da professora Ana Franchi, e foram lançados em 1969.

Acompanhamos a trajetória da professora Lucília Bechara e, a essa altura podemos pensar na seguinte questão: quando e por que a professora Lucília Bechara se sente "autorizada" a produzir?

A produção se deu em 1967 e a professora Lucília Bechara, além de sua formação já mostrada por nós, tinha já 6(seis) anos de atividades no GEEM, participado de 2(dois) Congressos Brasileiros de Ensino da Matemática (o II em Belém (PA), em 1962; o V em São José dos Campos (SP). Abaixo, trazemos trecho do Prefácio do Volume 1 da coleção, onde se tem uma ideia do trabalho desenvolvido até se chegar à essa produção.

Prefácio

A evolução a que assistimos nos campos da técnica, da ciência e do pensamento reflete-se, como é natural, e profundamente, na educação, renovando-lhe métodos e objetivos.

Assim sendo, tal renovação impõe-se na escola elementar e particularmente no ensino da Matemática, tão responsável pela formação e desenvolvimento dos aspectos intelectuais da criança.

Matemáticos e educadores uniram-se em boa hora para repensar o problema do ensino da Matemática. Trabalhos, experiências, cursos, artigos e livros vêm marcando êsse ensino com novas características.

O *Curso Moderno de Matemática para a Escola Elementar* procura somar-se a tal esfôrço redobrado. Fruto de três anos de trabalho em escolas de São Paulo, completa e cristaliza as experiências da *Introdução da Matemática Moderna na Escola Primária*, publicada pelo Grupo de Estudos do Ensino da Matemática — GEEM de São Paulo.

Fig. 3- (BECHARA at all, 1967)

Relativamente às parceiras do livro, a professora Lucília quando questionada pela pesquisadora Lúcia Villela, assim se posicionou:

> "...continuamos Manhúcia e eu, no GEEM e eu comecei no Vocacional e por isso o Sangiorgi se interessou tanto pelo meu trabalho. Eu conseguia ***por em prática as ideias da Matemática Moderna na sala de aula*** (grifo nosso) porque o Vocacional tinha abertura para isso. Tenho registros do Sangiorgi visitando o Vocacional para ver a Matemática Moderna na sala de aula. Em função disso ministrei cursos no GEEM para professores: de Teoria dos Conjuntos e outros misturando um pouco da teoria da Matemática Moderna com a prática da sala de aula. A Manhúcia foi então convidada pela Editora Nacional, para fazer o livro do primário, ela orientava professores do primário no I.L. Peretz. Foi ela quem convidou a mim e a Anna Franchi para fazermos o Curso Moderno de Matemática pela Editora Nacional" (Entrevista concedida à pesquisadora Lúcia Aversa Villela em 22 de novembro de 2008).

O trecho acima ajuda a explicar a "autoridade" dela para produzir a coleção, mostra a origem da produção e a frase objeto do grifo nosso (por em prática as ideias da Matemática Moderna na sala de aula), vai ao encontro da característica citada por Medina (2013), do fato da professora Lucília ser "mediadora ente teoria e prática".

Por que ela produziu livros de Curso Moderno de Matemática para a Escola Elementar?

Porque era a demanda no momento. O professor Osvaldo Sangiorgi já era um *best seller* na produção de livros para o Ginásio e, evidentemente àquela altura não seria prudente "disputar" essa hegemonia com ele, até porque duas das autoras , professoras

Lucília Bechara e Manhúcia Libermann eram atuantes do GEEM, Grupo que tinha o professor Osvaldo Sangiorgi como Presidente e fundador. Aqui está também uma resposta ao "porquê" ou a conveniência técnica e até financeira da produção.

Por que esse grupo de mulheres se "aventurou" na produção didática? Qual seria o motivo do protagonismo?

Importante ressaltar, antes de tudo, que as professoras autoras já se destacavam em seu campo de atuação profissional à época. A professora Manhúcia Libermann já atuava também no GEEM, como já citado. Relativamente a essa questão e ao protagonismo da produção a pesquisadora Lucía Aversa Villela numa entrevista com a professora Lucília em 2008, já citada assim perguntou: "De onde vocês tiraram essa forma de produção do livro? De onde tiraram essa forma de diálogo com o aluno, esse formato? E a professora Lucília assim respondeu:

> "Eu penso que nós fazíamos um pouco do que vocês fazem em relação à História da Educação Matemática. Nós buscávamos a parte conceitual da aprendizagem de Matemática. Partíamos do conhecimento já existente no aluno, e isso Piaget mostrou muito. Existe um conhecimento que se ignora e se começa do zero. Foi nessa preocupação de resgatar o que o aluno sabe, como ele pensa e que conceitos ele tem antes de formalizar e aplicar que nos levou a esse formato" (Entrevista concedida à pesquisadora Lucia Aversa Villela em 22 de novembro de 2008).

Podemos dizer que essa produção foi o corolário, a consequência de toda uma formação e um trabalho desenvolvido em prol da difusão do Movimento da Matemática Moderna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção ao longo desse texto foi a de mostrar, através da trajetória profissional da professora Lucília Bechara, como ela foi se "tornando moderna", ou seja, como ela foi encadeando suas atividades profissionais para "viver e atuar" no e dentro do Movimento da Matemática Moderna. Desde o primeiro contato, os cursos, a participação em Congressos o ingresso no GEEM, e o trabalho desenvolvido dentro do Grupo. Foi possível perceber que os conhecimentos obtidos nos cursos, congressos e reuniões no GEEM era aplicado nos cursos que ela ministrava dentro do Grupo e também no Projeto dos Ginásios Vocacionais, como no relato dela na entrevista à pesquisadora Lucia Aversa, quando ela diz que o professor Osvaldo Sangiorgi "visitava o Vocacional" para assistir a aplicação da Matemática Moderna em sala de aula. Ela se torna moderna através de sua trajetória profissional, suas escolhas, seu trabalho desenvolvido. A co-produção da coleção "Curso Moderno de Matemática para a Escola Elementar" é uma consequência, um corolário de sua "modernidade".

REFERÊNCIAS

BÚRIGO, E.Z. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil*: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60***. 1989. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Tradução de Andréa Daher e Zenir Campos Reis. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, 11(5), p. 173-191, 1991.

DVD – IV Congresso Brasileiro do Ensino de Matemática – GHEMAT – Org. Valente, 2008.

Entrevista concedida pela Professora Lucília Bechara Sanchez à pesquisadora Lucia Aversa Villela em 22 de novembro de 2008.

Entrevista concedida pela professora Lucília Bechara Sanchez no dia 5 de março de 2020.

FRANCHI, A; LIBERMAN, M, P; SANCHEZ, L, B. **Curso Moderno Matemática para a Escola Elementar, 1967**, Companhia Editora Nacional, São Paulo. SP

LE GOFF, J. **Documento/Monumento**. In: História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp. 1992.

LIMA, F.R, de. **GEEM – Grupo de Estudos do Ensino da Matemática e a Formação de Professores durante o Movimento da Matemática Moderna no Brasil.** 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo – SP.

LIMA & PASSOS. **Geem – Grupo de Estudos do Ensino da Matemática e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil.** In: Osvaldo Sangiorgi: um professor moderno. VALENTE,W.R (Org). Anablume. 2008, p.95-118.

MEDINA, D.F. Lucília Bechara. In: Educadoras Matemáticas: Memórias, Docência e Profissão. VALENTE, W. R. (Org). 2013. p. 127-146. LF Editorial. SP.

MEDINA, D.F. **História da Educação Matemática nas Sérios Iniciais; o pioneirismo de Lucília Bechara**. Revista Matemática e Ciência, ano 1, n.2, p. 76-87, jul. 2008.

OLIVEIRA FILHO, de F. **O School Mathematics Study Group e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil.** 2009, 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN, São Paulo – SP.

PROST, A. **Doze Lições sobre a História.** Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2008.

VALENTE, W.R. **Osvaldo Sangiorgi, um *best-seller***.In: Osvaldo Sangiorgi: um professor moderno. VALENTE,W.R (Org). Anablume. 2008, p.14-40.

CAPÍTULO 10

CATOLICISMO E POLÍTICA ÀS VÉSPERAS DO GOLPE MILITAR NO BRASIL: O SISTEMA PAULISTA DE ENSINO NA ADMINISTRAÇÃO DO PADRE JANUÁRIO BALEEIRO DE JESUS E SILVA (1963-1964)

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 05/02/2021

Samuel José de Carvalho
PUC-SP, PEPG Educação: História, Política, Sociedade
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/9836008712594893

Mauro Castilho Gonçalves
PUC-SP, PEPG Educação: História, Política, Sociedade
Universidade de Taubaté
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/5251617595766623

RESUMO: O lema "fé em Deus e pé na tábua", adotado por Adhemar Pereira de Barros, expressão enfática para criar opinião pública favorável, marcou a plataforma política desse líder paulista que foi Interventor Federal no estado de São Paulo (1938-1941) e, por duas vezes, exerceu o cargo de governador, (1947-1951 e 1963-1966). No início do terceiro período, empossou o religioso amazonense Januário Baleeiro de Jesus e Silva - fundador da Congregação dos Oblatos de Cristo Sacerdote - na pasta dos Negócios da Educação do estado paulista. A gestão de Baleeiro foi curta, durou até as vésperas do golpe militar, em 1964. A pesquisa volta-se para as relações estabelecidas entre Baleeiro e o grupo político de Adhemar de Barros e objetiva compreender a dinâmica que pautou a reduzida experiência estatal do religioso, com ênfase no mapeamento de seus grupos, interlocutores e ações dirigidas à rede pública de ensino do estado. A historiografia e as fontes disponíveis sobre o eclesiástico não são extensas, mas indicam pistas pertinentes sobre sua formação, trajetória e rede de relacionamentos. O exame de aproximadamente quinhentos documentos, por ele assinados durante a gestão - a maioria oficial (portarias, atos, normativas etc.) -, e fontes localizadas nos arquivos da congregação dos Oblatos de Cristo, podem expressar intencionalidades e elementos advindos do projeto educacional e pedagógico do religioso em epígrafe em tensão com o momento político regional e nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), Campanha pela Valorização da Escola Pública, greves do professorado público, dentre outros acontecimentos conjunturais. A pesquisa pautou-se em referenciais analíticos da história dos intelectuais, a partir do suporte conceitual de Jean François Sirinelli e Antonio Gramsci, com ênfase nas relações entre Igreja e grupos políticos, aliança viabilizada na administração pública, por meio de um populismo tipicamente paulista e católico, categoria que embasa a presente pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema estadual de ensino, catolicismo, política educacional, Januário Baleeiro, Adhemar de Barros.

CATHOLICISM AND POLITICS ON THE EVE OF THE MILITARY COUP IN BRAZIL: SÃO PAULO EDUCATION SYSTEM IN THE ADMINISTRATION OF FATHER JANUÁRIO BALEEIRO DE JESUS E SILVA (1963-1964)

ABSTRACT: The "Praise the Lord and go for it" motto adopted by Adhemar Pereira de Barros, an emphatic expression to create a favorable opinion from the public, marked the political platform of this São Paulo leader, who was the Federal Intervenor in the State of São Paulo (1938-1941) and served as governor twice (1947-1951 and 1963-1966). In the beginning of the third period, Amazonian priest Januário Baleeiro de Jesus e Silva - founder of Congregação dos Oblatos de Cristo Sacerdote - took office as Education Business Officer of the State of São Paulo. Baleeiro's administration was short-lived and lasted until the eve of the military coup in 1964. This research targets the relations established between Baleeiro and the political group of Adhemar de Barros and aims at understanding the dynamics that guided the clergyman's poor state government experience, with an emphasis on mapping his groups, interlocutors and actions oriented to the State's public school system. The historiography and the available sources on the clergyman are not extensive, but indicate pertinent clues about his education, trajectory and relationship network. The analysis of roughly five hundred documents signed by him during his administration - most of them were official documents (ordinances, acts, norms, etc.) - and sources located at the Oblatos de Cristo Congregation can express the intentionality and elements arising from the educational and pedagogical project of the clergyman in title in conflict with the regional and national political moment: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional *[Law of Guidelines and Bases of National Education]* (1961), Campanha pela Valorização da Escola Pública *[Campaign for the Appreciation of Public Schools]*, strikes by public school teachers, among other conjunctural events. The research was based on analytical references from the history of intellectuals, based on the conceptual support of Jean François Sirinelli and Antonio Gramsci, with an emphasis on the relations between the Church and political groups, an alliance made possible in public administration by means of typical São Paulo Catholic populism, a category that underlies the present research.

KEYWORDS: Public School system, Catholicism, education policy, Januário Baleeiro, Adhemar de Barros.

1 | INTRODUÇÃO

O título deste artigo rememora o dia 31 de março 1964, quando tropas militares, com apoio do Parlamento Nacional, do governo americano, de alguns governadores de estados e de setores da sociedade civil, mobilizaram-se para depor o presidente da República Federativa do Brasil, João Goulart. Objetivo alcançado, dias depois, o mais alto mandatário da nação brasileira chegava ao Uruguai em busca de asilo político. Os promotores de tal mobilização a chamaram de "Revolução", mas a militância de oposição e a historiografia crítica a consagrou como golpe, fato que delimita um dos períodos mais conturbados da história republicana. Um dos articuladores de tal evento foi o governador do Estado de São Paulo, Adhemar Pereira de Barros (1901-1969), que depois de ser derrotado no pleito para presidente da república em 1960, elegeu-se governador e foi empossado no início de 1963.

Entre seus secretários de estado, nomeou para a Pasta dos Negócios da Educação, um padre amazonense, ex-capelão militar e fundador de uma congregação religiosa, até então desconhecido dos paulistas, que o acompanhara durante a campanha eleitoral.

A questão central que norteia a pesquisa é: como um padre, desconhecido no estado de São Paulo, sem vínculos partidários ou militância política reconhecida, foi chamado a assumir a Secretaria da Educação e quais características marcaram a sua curta gestão?

O objetivo foi investigar a trajetória e as redes de sociabilidade desse sujeito histórico, em busca de respostas ao que foi problematizado acima. Primeiramente, identificar pessoas, grupos e circunstâncias que teceram o caminho até a nomeação para o cargo público e, uma vez secretário de estado, como atuou em vista de seus propósitos estratégicos.

As informações sobre padre Januário Baleeiro como secretário da Educação não são abundantes e poucas menções foram encontradas em textos acadêmicos e memórias. As fontes mais pertinentes - correspondências, principalmente - estão sob a guarda do Arquivo da Congregação dos Oblatos de Cristo Sacerdote (instituto fundado por Baleeiro) e leis e decretos assinados por ele, localizados na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, entre outras.

Para a análise das fontes, utilizamos os conceitos de trajetória e redes de sociabilidade tal como propostos por Jean François Sirinelli para a história dos intelectuais e também os estudos de Antonio Gramsci, particularmente os que abordam as relações entre Igreja e Estado.

A primeira parte, apoiada teoricamente nas noções desenvolvidas por Sirinelli, delineia a trajetória pessoal do objeto da pesquisa; em seguida, elenca elementos de seu itinerário vinculados à educação e parte da rede eclesiástica que poderia interessar ao governador; por fim, são analisadas sua filiação ideológica e atuação como secretário.

2 | A TRAJETÓRIA DE VIDA E AS REDES DE SOCIABILIDADE

Januário Baleeiro de Jesus e Silva (1922-1991) nasceu no estado do Amazonas, fez o curso ginasial com os padres salesianos no estado de Pernambuco e concluiu Teologia no Pará, onde foi ordenado sacerdote em 1945. Nesse mesmo ano torna-se capelão militar da Aeronáutica em Belém, PA, função que ocupa por oito anos, até que se transfere para Minas Gerais com a intenção de criar uma congregação religiosa. Em 1955 funda a Congregação dos Oblatos de Cristo Sacerdote, um instituto com o objetivo de prestar assistência a bispos e padres e o fez designando membros para os palácios episcopais de São Paulo e Belo Horizonte, para a Nunciatura Apostólica (Rio de Janeiro), auxílio a diversos prelados, bem como acolhendo alguns presbíteros enfermos e idosos nas próprias casas. Até adquirir estrutura estável a sede desse instituto ficou itinerante sendo estabelecida provisoriamente, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São

Paulo. Nos primeiros dez anos desse empreendimento, padre Januário Baleeiro inseriu-se na arena política de São Paulo, desde a campanha eleitoral de 1962 até o início da ditadura militar em 1964. Após este período, afastou-se dos cargos públicos, dedicando-se à congregação que fundou, mas atento e partícipe dos fatos que sucederam a emergência dos militares ao poder e sua derrocada em meados da década de 1980, não desfazendo seus vínculos de amizade com políticos que apoiou durante o regime militar.[1]

Ao relacionar a vida religiosa com a militar e a política e participar dos assuntos educacionais, a trajetória do padre Baleeiro é constituída por uma complexa rede de sociabilidades. Estas expressões – trajetória e redes de sociabilidade – foram tomadas dos estudos do historiador francês Jean François Sirinelli, quando trata da história política e dos intelectuais. Mas padre Baleeiro pode ser considerado um intelectual? Esta pergunta não é nova:

> A cena se passa na ***Mayson des Syndicats de Bourges***, em junho de 1934... dissertavam gravemente sobre a "compreensão" e a "extensão" a ser dada ao termo intelectual: "Um professor primário é um 'intelectual'? E um oficial? A partir de que posto? E um padre? E alguém que vive de renda? (SIRINELLI, 1996, p. 241)

Sirinelli, por não ignorar o caráter polissêmico da noção de intelectual nem o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, defende uma definição "de geometria variável, mas baseada em invariantes" que desemboca em duas acepções, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os "mediadores" culturais e outra mais estreita, baseada na noção de engajamento, não sendo esta segunda autônoma, mas dependente da primeira, devendo o historiador político partir da definição ampla e, no momento certo, "fechar a lente" (SIRINELLI, 1996). Assim, na acepção mais ampla, o sujeito histórico em pauta é um intelectual na medida em que as funções assumidas por ele – religiosa, militar e política – exigem mediações entre instituições e indivíduos ou grupos.

Trajetórias pedem esclarecimento e balizamento, mas também e, sobretudo, interpretação. Assim, evitamos generalizações apressadas e aproximações duvidosas; por outro lado as estruturas de sociabilidades dos grupos de intelectuais organizam-se não só em torno de identidades ideológicas e culturais, mas também em afinidades difusas, difíceis de serem apreendidas, mas muitas vezes determinantes (SIRINELLI, 1996).

O itinerário de padre Januário Baleeiro pode ser apresentado seguindo duas variáveis. A primeira geográfica: do Norte para o Sul, do interior para a capital; a segunda é institucional: de religioso a militar, daí a político, sendo que nesta segunda variável os aspectos anteriores não são abandonados, mas integrados, ou seja, o Capitão Capelão da Força Aérea não deixou de ser um sacerdote, nem o Secretário da Educação deixou de ser um eclesiástico e militar na reserva. Tais aspectos da trajetória servem de chaves para

1 Informações disponíveis em textos internos da Congregação dos Oblatos: a introdução do livro de orações *Oremus cum Ecclesia*, e o impresso *História da Congregação de Cristo Sacerdote,* editados em 2005, na comemoração dos 50 anos da fundação do instituto.

compreender as relações pessoais e institucionais mantidas e as influências sofridas ou exercidas por ele.

No Arquivo da Congregação dos Oblatos[2], encontra-se uma carta datada de 01 de maio de 1964, exatamente um mês após o início do governo militar, quando o padre já não ocupava o cargo de secretário de Estado. No documento, o então arcebispo de Ribeirão Preto, Dom Agnelo Rossi, que seis meses depois seria nomeado para a Arquidiocese de São Paulo, escreve em favor de um sacerdote preso pelo Comando da Ordem Pública, solicitando ao padre Baleeiro que

> obtenha das autoridades competentes que ele fique detido, sob minha responsabilidade, ou na minha residência ou em outro local, com as limitações que forem impostas, após apurar sua real responsabilidade. (ROSSI, 1964).

Nossa pesquisa não investigou o desfecho de tal fato, mas a missiva ilustra o tríplice aspecto das redes de sociabilidade do religioso: com a hierarquia eclesiástica, com os militares e com os atores políticos, o que possibilita abrir uma linha de interpretação que dê sentido ao convite para função pública, bem como lançar luzes sobre as opções feitas por ele no exercer o cargo.

3 | INICIATIVAS NA EDUCAÇÃO E ARTICULAÇÕES ECLESIÁSTICAS

A nomeação do padre Januário para a Secretaria da Educação provoca também outra pergunta: era ele um educador? Ou um intelectual da educação? Ou sua nomeação para o cargo foi um gesto exclusivamente político, nomeado para um cargo que tecnicamente desconhecia por “injunções externas”?

Uma rápida revisão da trajetória do religioso como educador é possível. Padre Baleeiro inicia sua formação (curso ginasial e filosofia) na Congregação salesiana, um instituto fundado em 1859, na Itália com a intenção de educar crianças e adolescentes vistas como um problema social quando da industrialização e urbanização do norte da Itália, particularmente a região de Turim, cidade aliás onde, segundo relatos do próprio padre, ele teria iniciado o curso de filosofia e, devido a inadaptação climática, foi concluído em Roma. Esse convívio e formação recebida podem ter influenciado nas ações que empreende depois de ordenado sacerdote. A primeira ação que sabemos foi quando capelão militar em Belém, ao fundar a escola hoje chamada Nossa Senhora de Fátima, dentro da própria Base Aérea de Val de Cans; fora da Base Aérea, inicia o Proventório Santa Teresinha para os filhos de tuberculosos, ambas iniciativas incluíam a educação primária. Quando deixa a capelania para fundar a congregação religiosa, uma das primeiras ações, é aceitar a uma proposta feita pelo governo de Minas Gerais para acolher 250 crianças e educá-las em convênio com o poder público. Entre 1954 e 1960, funda o colégio Nossa Senhora do Carmo em Betim, região metropolitana da capital mineira e, em Lagoa Santa, na mesma

2 Doravante denominado Arquivo COCS.

região inicia o Colégio São Pio X e a Escola Agrícola Professor Artur Bernardes (**História da Congregação**, 2005). A partir de 1960 muda-se para o estado do Rio de Janeiro, com a Congregação dos Oblatos recebendo candidatos de diversas idades e condições intelectuais, cria por volta de 1961 o Colégio Vocacional Nossa Senhora das Vitórias para o ensino primário e médio e esboça ideias para uma "Universidade Rural do Brasil", cujo esboço de projeto encaminha em 1963 ao Presidente da República, tal como encontrado no Arquivo da Congregação com o visto de João Goulart.

Tais iniciativas tomaram parte na publicação do anúncio de sua nomeação para secretário, anunciado em um dos jornais de maior circulação do Estado de São Paulo, quando dedica páginas à posse do novo governador e à nomeação de seu secretariado.

> Padre Januário Baleeiro de Jesus e Silva. Reitor geral dos Oblatos, natural da Amazônia e filho da conhecida família Baleeiro da Bahia. Fundou vários colégios em Minas e no estado do Rio de Janeiro. É formado em Filosofia e Agronomia e autor de "Problemas Educacionais Brasileiros". Acompanhou o Sr. Adhemar de Barros em todo o curso de sua campanha eleitoral. (**Folha de S Paulo**, 01 fev. 1963, p. 3)[3].

No entanto, os feitos educacionais de padre Januário não justificam, por si só, sua nomeação. Diante do panteão de educadores paulistas e brasileiros da época, até com considerável evidência, pois era o momento da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 1961), havia muitos nomes mais indicados. Miguel Reale, jurista que foi secretário da Justiça nomeado na mesma ocasião, em seu livro *Memórias: a balança e a espada*, escreve:

> Adhemar, obedecendo a "injunções de caráter externo" (digamos assim), havia nomeado para a Secretaria da Educação o Padre Januário Baleeiro, que além de ser jejuno em pedagogia, era completamente estranho ao meio paulista. (REALE, 1987, p. 97)

Tal afirmação conduz esta pesquisa a, além do itinerário do presbítero, voltar a atenção para sua rede de sociabilidade: seria ela o elemento mais importante de sua presença na secretaria? Nossos olhos aqui se voltam, primeiramente, para as articulações entre Igreja Católica e Estado. Teria padre Baleeiro, relações que interessavam ao governador?

Pe. Baleeiro era amigo pessoal do arcebispo de São Paulo, Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta (1890-1982), homem que antes de ingressar no seminário formou-se em Direito e participou da vida política como vereador em pequena cidade nas imediações da capital mineira (que por certo tempo levou seu nome). Na vida eclesiástica, foi bispo auxiliar de Diamantina, estado de Minas Gerais e arcebispo de São Luís, capital do Maranhão, até 1944. Foi nomeado arcebispo da capital paulista, função que exerceu – curiosamente – até abril de 1964, ocasião do golpe militar. Vasconcelos Motta, dentre as funções que

3 Sobre a publicação **Problemas Educacionais Brasileiros** e a formação em Agronomia não foram encontrados documentos que confirmem o anunciado.

exerceu, merecem destaque: fundação e primeiro presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Rádio 09 de julho e das obras do Santuário de Aparecida e, o que aqui nos importa, de muita proximidade com políticos como Juscelino Kubitschek (foi ele quem deu o nome “Brasília” para a nova capital do país) e Adhemar de Barros. Cardeal Motta apoiou a fundação do instituto religioso fundado por Baleeiro e, em suas residências episcopais – São Paulo e Aparecida -, mantinha membros da congregação para seus serviços pessoais.

Outra autoridade eclesiástica com quem padre Januário mantinha contatos muito pessoais e para quem disponibilizava membros de sua congregação era Dom Armando Lombardi (1905-1964), Núncio Apostólico no Brasil de 1954 a 1964. Sua morte ocorre pouco mais de um mês após o início do regime militar, de forma repentina. Nomeado para o Brasil no pontificado de Pio XII, este prelado foi grande apoiador da criação da CNBB e dos novos projetos da Igreja no Brasil, muito próximo de Dom Helder Câmara e do Cardeal Motta, e amigo pessoal do Cardeal Montini, com quem trabalhou na secretaria de estado do Vaticano por 11 anos, e que em 1963 foi eleito papa, adotando o nome de Paulo VI (CARVALHO, 2018). Amilton Lovato, na sua obra “Adhemar, fé em Deus e pé na tábua”, descreve uma cena que parece familiar a esta “rede de amigos”:

> De malas prontas para Roma, onde iria acompanhar os trabalhos do Concílio Ecumênico a convite do núncio apostólico do Brasil no Vaticano, dom Armando Lombardi, Adhemar deu nova entrevista no Rio de Janeiro. (LOVATO, 2014, p. 245)

Participar de uma sessão do Concílio é privilégio concedido a poucos leigos e, de modo geral, quando muito vinculados à vida da Igreja. Adhemar de Barros, ainda que católico de tradição, não era à primeira vista uma pessoa com tais características. O convite recebido – e aceito – era um presente por sua recente vitória nas urnas em São Paulo.

Outra personalidade eclesiástica muito ligada ao padre secretário era o arcebispo de Ribeirão Preto, SP, Dom Agnelo Rossi (1913-1995) que, anos antes havia acolhido os Oblatos em sua diocese de Barra do Piraí – Volta Redonda, RJ. As relações de ambos parece se intensificar durante a gestão do padre como secretário e, coincidentemente, é Agnelo Rossi nomeado arcebispo da capital paulista em 1964, após a renúncia do Cardeal Motta.

A proximidade com as três eminências demonstrada acima leva a crer que padre Januário Baleeiro era uma peça estratégica para o governador na sua relação com a Igreja Católica. Vale lembrar que a política no estado de São Paulo era fortemente ligada, não apenas ao catolicismo tradicional, mas também a lideranças formadas no berço dos movimentos da Ação Católica (como as Juventudes Universitária, Estudantil e Operária Católica). Os governadores que antecederam Adhemar – Jânio Quadros e Carvalho Pinto – eram declaradamente defensores dos princípios católicos.

Aqui recordamos o filósofo italiano Antonio Gramsci que, ao fazer apontamentos e

notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais, ao tratar da América do Sul diz:

> As cristalizações ainda hoje resistentes nesses países são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas na forma da metrópole europeia (GRAMSCI, 2011, p. 31).

Ora, padre Januário pertencia, de alguma forma a essas duas categorias e ao ser inserido no mundo político representa os interesses de ambos segmentos.

4 | SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO E ANTICOMUNISTA

Padre Januário ingressa na política e na política educacional em um tempo marcado pelo antagonismo capitalismo-comunismo no contexto da Guerra Fria. A expressão *Anos 60* (1960) é lembrada quando se fala de questões musicais ou culturais protagonizadas pela juventude, mas é também uma década de grandes inflexões políticas e sociais. Situamos nela personagens como os americanos John F. Kennedy e Martin Luther King, os papas João XXIII e Paulo VI com o Concílio Vaticano II, as viagens espaciais de soviéticos e americanos, Fidel Castro e a revolução cubana. No Brasil, o fim do governo de Juscelino Kubistchek com a inauguração de Brasília, a eleição e renúncia de Jânio Quadros, o complexo governo de João Goulart dividido entre parlamentarismo e presidencialismo, o golpe e o início dos governos militares.

Padre Baleeiro é um militante anticomunista. A Legião Brasileira Anti Comunista (L.B.A.C.), autointitulado "órgão de defesa das instituições democráticas" e o jornal "Voz Democrática" concedem a ele em julho de 1964 o "'Diploma de Legionário da Democracia' que tem dado provas, de sobejo, ser um autêntico defensor dos sagrados princípios democráticos e da Constituição Brasileira" (LEGIÃO BRASILEIRA ANTI-COMUNISTA, 1964). Tal postura é concorde com o governador, por exemplo, em seu discurso de posse, no qual afirma:

> "Esta é uma democracia. Respeitai-a e vivereis felizes!" Repetimos essa advertência ao assumirmos o Executivo de São Paulo e ao dirigirmos aos que terão que lidar com o nosso governo, porque este Estado será, de hoje em diante, mais do que nunca, o baluarte das liberdades que enobrecem o homem que traz no âmago do ser a centelha divina, tão amplamente visível em seus sentimentos, na inteligência, nas manifestações da arte, da cultura e no esplendor das expressões. São Paulo é uma trincheira cristã da democracia. Respeitai este princípio e nós lutaremos para que possais viver felizes! (Diário Oficial do Estado, SP, 1 fev. 1963, p. 1-2).

Um governador que defende enfaticamente os "princípios cristãos" acerca-se de um padre que milita por "princípios democráticos", sucedem em São Paulo ao Governo Carvalho Pinto, programatica e tecnicamente democrata cristão, mas que foi, na verdade, um interregno entre o chamado populismo que caracterizou as gestões Jânio Quadros

(1955-1959) e Adhemar de Barros (1963-1966), na busca de implantar a “Terceira Via”, assim chamada a proposta que buscava equilibrar a polarização vigente entre capitalismo e comunismo (BUSETTO, 2002). O padre secretário é uma figura paradoxal que, de um lado, parece fortalecer o ideário cristão ao ser parte do governo, por outro lado o enfraquece ao se subordinar ao populismo ademarista que tem, não mais o programa ideológico-politico como guia, mas as convicções e estratégias pessoais do governador. (LOVATO, 2014)

Em posse na Secretaria dos Negócios da Educação, padre Baleeiro se empenha em alguns programas característicos de seu modo de pensar, com destaque para a criação de bolsas de estudos, projeto que atendia a instituições católicas, no momento em que o debate escola pública *versus* liberdade de ensino era acirrado, principalmente em São Paulo, onde deflagrou-se a “Campanha de Defesa da Escola Pública”, com o envolvimento de reconhecidos intelectuais da Universidade de São Paulo (CARVALHO, 2003)

Em junho de 1963, o governador Adhemar de Barros sanciona a Lei que cria o Conselho Estadual de Educação, um órgão previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, que incluía “representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação” (Lei 4.024/61, art 10). A reunião de instalação desse conselho foi aberta pelo padre secretário, ocasião em que destacou alguns feitos de seu primeiro semestre de gestão:

> a) o grande empenho que pôs, desde o instante em que passou a dirigir os destinos da educação em S. Paulo, na célere tramitação pela Assembleia Legislativa do projeto de lei criando o C. E. de Educação, bem como as dificuldades encontradas na escolha dos nomes a serem apresentados ao Sr. Governador do Estado, em virtude de injunções e interesses de toda ordem que chegaram a avolumar-se, atingindo a cifra de 500 pretendentes;
>
> b) os esforços que está fazendo para dotar de equipamentos convenientes, principalmente laboratórios especiais, as escolas públicas paulistas do ensino médio;
>
> c) a criação do Serviço Estadual de Bolsas de Estudos, com verba da própria Secretaria da Educação, a qual veio ampliar ainda mais a rede escolar paulista, pois, de agora em diante o povo passará a contar, não somente com as escolas públicas, que vem recebendo do atual governo todo apoio, mas também com as escolas particulares, através das bolsas de estudos, visto que não se pode deixar os jovens sem escola havendo possibilidade de atendê-los;
>
> d) os convênios levados a efeito pela Secretaria da Educação visam a ampliação das matrículas em todos os graus de ensino...
>
> e) é obra de pioneirismo, continua o Pe. Baleeiro, o que se está levando a efeito no litoral paulista com a introdução das barcas-escolas, único meio de atender imediatamente as populações abandonadas daquela zona; assim como os trabalhos e estudos que se processam na Secretaria da Educação com o intuito de subministrar às crianças da capital e do interior, assistência sanitária e hospitalar. (Ata nº 1 do Conselho Estadual de Educação, 6 ago. 1963)

O Secretário de estado empenhou-se não apenas nas questões educacionais, mas foi um "arauto da revolução contra os comunistas", como afirma, em relato livre, um de seus colaboradores mais próximos da época: "Em janeiro de 1964 (dia de Reis) viajamos de Curitiba a Blumenau onde ficamos hospedados no convento dos franciscanos. O padre Baleeiro estava pregando a revolução nas rádios da região" (Inácio de Melo Mesquita, entrevista ao autor, dez. 2017).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos acima um conjunto de proposições com o objetivo de demonstrar ligações entre o catolicismo e a política no Brasil nos anos 1963 e 1964, por intermédio da ação de Januário Baleeiro na condição de secretário da educação de São Paulo na gestão de Adhemar de Barros e em momento histórico marcado pelo rompimento no processo democrático.

Tomando o sujeito histórico por objeto de pesquisa, buscamos em arquivos privados e públicos documentos que registram recortes da época. Padre Januário Baleeiro vive a experiência de um homem público, com trajetória tecida em duas instituições, a Igreja Católica e as Forças Armadas e traz consigo a luta pelo ideário tradicional dessas instituições.

A pesquisa em arquivos teve como referência o texto de Carlos Bacellar (2006) sobre "Usos e mal uso dos arquivos", enquanto o instrumental analítico utilizado baseou-se nos estudos de Jean François Sirinelli sobre a história política e dos intelectuais, especialmente as noções de trajetória e redes de sociabilidade, bem como também nos apontamentos Antonio Gramsci para compreender os intelectuais italianos e católicos.

Este percurso nos permitiu mergulhar em um conhecimento histórico um tanto recente – pouco mais de 50 anos – e com significativo material a ser explorado, tanto em arquivos, quanto em relatos orais. Observa-se, no entanto, ausência de esperados registros que não foram preservados, talvez devido aos desdobramentos dos governos militares. Podem ter sido provável e propositalmente destruídos, seja por seus próprios autores (para não se comprometerem com o novo regime) seja pelo próprio regime militar por meio de suas ações de busca e censura.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. *In* PINSKY, C. B.(org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

BUSETTO, A. **A democracia cristã no Brasil: princípios e práticas**. São Paulo: UNESP, 2002.

CARVALHO, J. P. F. **A Campanha de Defesa da Escola Pública em São Paulo (1960-1961).** Tese (Doutorado em Educação: História, Politica, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARVALHO, S. J. **Política e Educação no Estado de São Paulo (1963-1964): a gestão do secretário Januário Baleeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Congregação dos Oblatos de Cristo Sacerdote. **Devocionário**. Aparecida: Santuário, 2005.

____. **História da Congregação de Cristo Sacerdote**. Roseira, SP, 2005: *mimeo*

Conselho Estadual de Educação. **Livro Ata**. São Paulo, 1963: *mimeo*.

COUTO, A. M. M. **Adhemar de Barros: práticas e tensões políticas no poder**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** (vol 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LOVATO. A. **Adhemar: fé em Deus e pé na tábua**. São Paulo: Geração, 2014.

REALE, M. **Memórias: a Balança e a Espada** (vol 2). São Paulo: Saraiva, 1987.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. *In* REMOND, R. **Por uma história política** (p. 231-262). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

ROSSI, Agnelo. **[Correspondência].** Destinatário: Pe. Baleeiro. Ribeirão Preto, 1 mai. 1964. *In* ARQUIVO GERAL da Congregação dos Oblatos de Cristo Sacerdote. Arquivo Morto: *Caixa 3H – Documentos diversos em ordem cronológica (1963 a 1969)*. Roseira, SP. (privado)

LEGIÃO BRASILEIRA ANTI-COMUNISTA – L.B.A.C. **[Correspondência]** Destinatário: Pe. Januário Baleeiro de Jesus e Silva, São Paulo, 9 jul. 1964. *In* ARQUIVO GERAL da Congregação dos Oblatos de Cristo Sacerdote. Arquivo Morto: *Caixa 3H – Documentos diversos em ordem cronológica (1963 a 1969)*. Roseira, SP. (privado)

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961.

BIOGRAFIA dos novos secretários de estado: Educação. **Folha de S Paulo**, São Paulo, ano 42, n. 12.283, 1º caderno, pag. 3, 1 fev. 1963.

CAPÍTULO 11

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL E OS ENTRAVES NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO AMBIENTE ACADÊMICO

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 03/02/2021

Carolina Eckrich Canuto
Mestranda em Educação- UNB
Brasília-DF
http://lattes.cnpq.br/1433356086807974

Luciana dos Santos dos Anjos
Especialista em Educação Inclusiva – IDJ
Fortaleza- CE
http://lattes.cnpq.br/1786493125373317

Elisângela Bezerra Magalhães
Doutora em educação – UFC
Fortaleza- CE
http://lattes.cnpq.br/4750443354270259

RESUMO: A reflexão suscitada neste artigo envolve as sutilezas presentes no processo da Inclusão escolar. Para tanto, o estudo tem por objetivo realizar uma análise sobre como as pessoas com deficiência percebem, enfrentam e/ou entendem as barreiras atitudinais no ambiente acadêmico. Utilizou-se como referencial teórico Mantoan (2003), Goffman (1988) e Diniz (2007). A pesquisa apresenta caráter qualitativo, e trata-se de um estudo de caso que foi desenvolvido por meio de entrevista estruturada e tem como participantes dois estudantes universitários com deficiência visual. Assim, foi possível perceber, sob o prisma da acessibilidade, aspectos da configuração atual do processo inclusivo e quais os desafios que precisam ser superados.
PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade atitudinal; inclusão escolar; deficiência visual.

ATITUDINAL ACCESSIBILITY AND THE BARRIERS IN THE INCLUSION OF VISUAL DISABLED STUDENTS IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

ABSTRACT: The reflection raised in this article involves the subtleties present in the process of school inclusion. Therefore, the study aims to carry out an analysis of how people with disabilities perceive, face and / or understand the attitudinal barriers in the academic environment. The theoretical framework used was Mantoan (2003), Goffman (1988) and Diniz (2007). The research has a qualitative character, and it is a case study that was developed through a structured interview and had two university students with visual impairment as participants. Thus, it was possible to perceive, from the perspective of accessibility, aspects of the current configuration of the inclusive process and what challenges need to be overcome.
KEYWORDS: Attitudinal accessibility; school inclusion;visual impairment.

1 I INTRODUÇÃO

Acessibilidade é um tema essencial no campo de estudos sobre a inclusão. Entendida como um recurso que possibilita condições para que todos os indivíduos vivam cotidianamente com segurança e autonomia. A discussão sobre o tema se configura em um instrumento de promoção do exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

O presente trabalho tem o intuito de atingir os seguintes objetivos: contribuir para futuras pesquisas nesta área; apresentar barreiras atitudinais dentro do ambiente acadêmico, relacionadas aos atores envolvidos com o processo acadêmico; propor sugestões que possam promover a equidade desses alunos neste espaço; fundamentar o estudo do tema tanto para profissionais de gestão e ensino quanto para estudantes dentro do ambiente acadêmico; e ressaltar a importância do processo para convivência acadêmica.

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, pois analisou situações relacionadas às subjetividades envolvidas no processo da Inclusão. Também, buscou-se os fundamentos teóricos nos estudos de Mantoan (2003) sobre o processo supracitado e nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC).

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela proximidade e pela vivência das autoras com a temática em tela. Algumas questões se fazem presentes inquietando as autoras em relação à inclusão na educação superior, as quais as barreiras atitudinais ainda causam desconforto e muitas vezes a desistência dos deficientes visuais antes do término do curso superior.

De acordo com os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), conceitua-se acessibilidade atitudinal como: “Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras”. Assim, a definição permite o entendimento que as generalizações sociais são óbices ao processo de acessibilidade. Neste sentido, o conhecimento sobre as deficiências é fundamental para garantir a melhor convivência no âmbito acadêmico.

Portanto, faz-se necessário uma abertura mútua na qual o contato seja estabelecido assegurando que a aproximação gere informações necessárias ao convívio acessível. Por intermédio do contato e da convivência é possível estabelecer uma ponte de troca de conhecimentos, possibilitando a permuta de sugestões a quem deseja aprender e a quem precisa dessa acessibilidade, permitindo assim e, também, facilitando a interação social entre todos os envolvidos no processo, sem prejuízos para nenhuma das partes envolvidas.

O processo descrito acima, que expõe certa reciprocidade também é uma forma de inclusão, tão necessária quanto à acessibilidade arquitetônica ou os outros tipos mais divulgados e conhecidos pela sociedade.

A pesquisa detém-se no estudo da acessibilidade atitudinal dentro dos ambientes acadêmicos, voltada para os alunos com deficiência visual, visando à interação necessária entre os profissionais que compõem o ambiente acadêmico e todos os alunos.

Nessa perspectiva, as atitudes didáticas inadequadas podem tanto comprometer o rendimento do educando deficiente visual, como também demonstrar algo sobre os

agentes educacionais frente à Inclusão. Ao analisar essas questões, procurou-se entender os mecanismos que provocam a busca pelo auxílio de um colega vidente, durante uma explicação, atitude muitas vezes desconfortável para o deficiente visual.

Para evitar constrangimentos, o professor ao identificar a necessidade do seu aluno deficiente visual, deverá prover recursos educacionais pertinentes à situação. Tais recursos proporcionarão a substituição dos recursos visuais ou poderão complementá-los com meios de percepção não visuais quando necessário, para que a explicação sobre determinado conteúdo seja apreendida por todos os educandos de forma efetiva.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na realização da pesquisa, optou-se por um estudo de caso envolvendo dois participantes, considerando que para Yin (2001, p. 12): "o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real- tais como ciclos de vida individuais". Dessa forma, ao investigar o fenômeno contemporâneo da acessibilidade atitudinal, no âmbito acadêmico, os sujeitos do estudo são dois estudantes universitários deficientes visuais. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista estruturada, definida por Lakatos (2005, p. 196) como "aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas".

O quadro abaixo ilustra os dados dos sujeitos da pesquisa, nesse caso indivíduos adultos que apresentam a ausência total da visão, e que se encontram cursando o ensino superior. Ressalta-se que os nomes verdadeiros dos sujeitos foram substituídos por nomes fictícios, a fim de que fosse mantida a privacidade dos entrevistados.

Sujeito	Representação	Idade	Escolaridade	Deficiência
Mauricio	R1	18 anos	superior incompleto	Glaucoma Congênito
Taís	R2	33 anos	Superior incompleto	Glaucoma

Quadro 1- Apresentação dos sujeitos pesquisados

Fonte: Acervo das autoras

Por meio das entrevistas, intencionou-se conhecer as experiências vividas pelos participantes da pesquisa, com a finalidade de buscar a análise das respostas e a identificação dos sentimentos externados frente às situações vivenciadas no ambiente da universidade na qual estudam.

3 I INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Notadamente as últimas décadas foram marcantes por conquistas as quais visam à igualdade de direitos. Os princípios do processo da Inclusão podem ser encontrados em variadas documentações como leis e decretos que resguardam conquistas e os direitos dos alunos com deficiência.

Dessa forma, destacam-se dois documentos, a nível internacional, que influenciaram a educação brasileira: a Conferência Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (1994), realizada na Espanha, que proporcionou a aprovação da Declaração de Salamanca.

No âmbito nacional, numerosos documentos federais, estaduais e municipais, entre leis e decretos ofereceram amparo à Inclusão, tais como a Constituição Federal de 1988, que traz no inciso I, do Art. 206, um importante princípio educacional: "I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola". Tal normativo, também garante o direito à educação para todos sem distinção.

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevê a acessibilidade aos alunos com deficiências. Interpretando a lei citada, Silva (2012, apud LEONEL; LEONARDO; GARCIA, 2015, p. 663) afirma que a promoção da acessibilidade pode ser realizada "por meio de adaptações curriculares, com estratégias de ensino diversificadas e processos de avaliação diferenciados". Segundo a autora, essa lei atribui às instituições de ensino a responsabilidade e o dever de ofertar condições necessárias que garantam aos alunos com deficiência a assistência para a aprendizagem e o desenvolvimento conforme suas particularidades, sendo esta responsabilidade estendida a todos os níveis de ensino. Essa declaração é reforçada por Simionato (2011, apud LEONEL; LEONARDO; GARCIA, 2015, p. 669) com base nos documentos oficiais e explica a Educação Inclusiva como sendo uma modalidade destinada aos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino, do básico ao superior.

Tem-se ainda, como documento nacional de grande influência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetiva assegurar a inclusão escolar aos alunos com:

> Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônicas nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p.12)

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro 2000, determina em seu Art. 24 que:

> Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004)

A partir desta determinação, fica estabelecido que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm de cumprir as medidas dispostas na lei para que possam obter a autorização para funcionamento e abertura ou renovação de curso.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, traz como diretriz a proposta de plena integração da pessoa com deficiência em todas as áreas da sociedade, com a garantia do "[...] direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares".

Logo, constata-se que o processo da Inclusão está devidamente amparado e respaldado em bases legais, afirmando assim a assistência aos alunos com deficiência e dando-lhes subsídios para que estudem e possam alcançar seus objetivos profissionais.

Porém, ao se vivenciar essa realidade ou diante de um contato com ela, percebe-se um lado social que parece descrente em relação ao potencial desses alunos. Isso origina as barreiras atitudinais que são mais obstáculos para a vida de quem tem deficiência, pois a indiferença para os méritos dessas pessoas impossibilita ou dificulta o surgimento de oportunidades cujo desempenho profissional não teria relação com a deficiência do indivíduo.

4 I INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Aspirando à equidade e ao desenvolvimento da sociedade brasileira, faz-se necessária a implementação efetiva da Inclusão na Educação Superior. A afirmação procede da constatação de que muitas IES somente integram seus alunos com deficiências.

O direito dos alunos terem acesso a uma melhor formação educacional suscita algumas questões conceituais sobre como atender integralmente as necessidades de todos os indivíduos. Portanto, a diferença entre Integração e Inclusão deve ser analisada e nesse contexto, Mantoan (2003, p. 14) elucida o que é definido pelo termo Integração:

> O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo "integração" refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes.

Em determinado momento histórico, foi benéfico o trabalho baseado no conceito de Integração, tendo em vista que significava a saída de alunos deficientes de instituições especializadas visando à inserção nas escolas regulares. Dessa forma, a Integração fez parte do processo que objetiva atender à diversidade educacional.

Fundamentalmente, trata-se de um deslocamento do atendimento especializado para o âmbito da escola regular, pois na maioria dos casos os alunos com deficiência eram matriculados em salas especiais que disponibilizavam um ensino adaptado. Isso tudo, caracterizou apenas uma inserção parcial no âmbito da realidade do ensino regular.

Sob esta ótica, a Inclusão como uma etapa posterior foi analisada com objetivos ambiciosos, mas não românticos. Mantoan (2003, p.16) afirma que:

> A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, [...]. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Com a finalidade de atender plenamente a individualidade do sujeito, a Inclusão defende a adaptação da escola ao aluno e não o contrário. Segundo Alcoba (2008), verifica-se que no âmbito acadêmico os docentes discordam entre si sobre o assunto, visto que alguns defendem o conceito de Inclusão e de sua efetiva implementação no ambiente educacional, enquanto outros têm uma visão míope de que a deficiência seja um obstáculo intransponível.

Na educação superior os docentes trabalham com educandos que já possuem uma bagagem considerável de vivências, inclusive referentes a processos seletivos. Alcoba (2008, p. 4) afirma que os docentes "esperam que o aluno com deficiência supere suas dificuldades sem que precisem alterar os procedimentos costumeiros, que foram planejados tendo em vista o aluno padrão, médio, normais". Dessa forma, a expectativa gerada pelos professores nem sempre é a real, o que pode ser aplicado também aos alunos deficientes.

O processo inclusivo prevê a diferença, sobretudo na forma de aprender. Então, situações diversas podem surgir em um momento da aula, o conhecimento pode ser acessado por canais diversos pelos indivíduos, mas especificamente o deficiente visual busca por estímulos auditivos e táteis para construir conceitos. Espera-se que o professor da educação superior ao se deparar com situações assim, mude os caminhos traçados para alcançar a totalidade dos alunos. Os argumentos contra a Inclusão afirmam que estas adaptações podem significar perdas para o curso e também para formação dos discentes.

A constatação de que deficientes se encontram na maioria das instituições superiores Integrados e não Incluídos, foi evidenciada principalmente nas experiências das autoras do presente estudo. São percebidos esforços de alguns professores em tornar a Inclusão

realidade, entretanto ainda faltam informações sobre o assunto bem como sensibilização relativa aos direitos de todos receberem uma educação de qualidade. Soluções possíveis são apontadas por Sassaki (2009, p. 6):

> Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios.

É relevante nos remetermos a um processo que Bourdieu (2001) chamou de "excluídos do interior", quando se argumenta que a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, embora se apresente como democrática, revela-se seletiva, classificatória e estigmatizante, contribuindo para a reprodução da ordem já estabelecida. Portanto, o esforço reside em criar iniciativas que busquem incluir de fato todas as diversidades existentes no ambiente escolar.

5 | ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão analisados os dados coletados nas entrevistas aplicadas aos sujeitos. Dessa forma, as perguntas objetivaram fazer emergir percepções e emoções dos dois estudantes em relação ao processo vivido.

1. Que atitudes os professores e alunos demonstram a você em sala de aula?

> A meu ver, todos eles, apesar dos estigmas quase inconscientemente absorvidos por muitos, procuram tratar-me como igual, embora às vezes prevaleça a imagem do "cego coitado", talvez reforçada pela necessidade de auxílio que muitas vezes se apresenta por falta de acessibilidade no espaço universitário. (R1)
>
> Grande parte reage com espanto, outros ignoram a presença e alguns agem com naturalidade. (R2)

O termo "estigma" utilizado por Mauricio (R1), demonstra toda a complexidade envolvida no processo inclusivo. Goffman (1988, p. 12) analisa que o estigma "algumas vezes é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem", teorizando desta forma as impressões do entrevistado.

É notório o incômodo que os dois entrevistados sentem em relação às atitudes que se revelam no ambiente onde estudam. Conforme afirma Diniz (2007, p. 15) "a experiência da deficiência não é resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física", assim a consciência da falta de acessibilidade foi ressaltada na primeira fala.

2. As atitudes em relação a você na sala de aula já lhe fizeram se sentir como um "ninguém"?

> Não! (R1)

> Sim, algumas vezes. (R2)

Na divergência das respostas observa-se a implicação forte da pergunta, que consiste em verificar se estes indivíduos são atingidos por ações de terceiros. É pertinente trazer a análise de Mantoan (2003, P.19) sobre os termos tolerância e respeito, que segundo a estudiosa estão presente em documentos de ação educacional sobre inclusão, conforme se observa:

> A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las.

Assim, as sutilezas do processo vão revelando sua importância e exigindo o compromisso dos envolvidos.

3. Você já se sentiu discriminado, pelo motivo de ser cego ou possuir visão reduzida, por professores ou alunos do ambiente acadêmico?

> Pouquíssimas vezes. E em todas constatei que foi mais por desinformação que por má vontade. (R1)
>
> Sim. (R2)

A discriminação acontece no âmbito acadêmico como averiguado na entrevista e na vivência das autoras. Nesta, observou-se um fato no qual a professora insistiu na atividade unicamente visual, mesmo após ser levada ao conhecimento de que sua aluna deficiente visual não teria como participar da aula. Essa experiência pode ensejar mudanças a partir dos estudos de Rocha e Miranda (2009) que fazem referência às tecnologias de informação e comunicação (TIC), destacando a importância dessas tecnologias que são úteis no aprendizado, no trabalho, na integração com a família, amigos e sociedade.

Mantoan (2003, p. 27) afirma que as práticas excludentes devem ser revistas, como as chamadas por ela “válvulas de escape, como o reforço paralelo etc, continuam sendo modo de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências”. Na mesma direção, Diniz (2007, p. 15) reforça que “a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida”.

4. Os professores disponibilizam o material acadêmico utilizado em sala de aula em algum formato acessível para que você possa estudar e acompanhar as aulas?

> Sim, sempre que possível. (R1)
>
> Sim, a maioria deles. (R2)

No contexto da sala de aula, é observado o impacto da presença de alunos deficientes na prática dos docentes. Para Melo e Araújo (2018, p.61) “Um estudante que

demanda recursos e técnicas diferenciadas de ensino suscita o redirecionamento do olhar para a formação e atuação dos docentes universitários, no tocante ao pensar e agir do professor no ato de planejar, ensinar, aprender e avaliar.” Os entrevistados ressaltam o compromisso dos professores em atendê-los de forma razoável.

5. De que forma você faz suas avaliações ou trabalhos em sala de aula? Que maneiras o professor encontra para lhe avaliar?

> Os professores frequentemente utilizam meios digitais para promover minhas avaliações. Quando isto não é possível, as avaliações são feitas com a ajuda de bolsistas ou outros estudantes selecionados pelos docentes, fato que dificulta muito a avaliação, visto que fico meio que a mercê dos meus ajudantes, o que não deveria acontecer num processo avaliativo. Ademais, não encontro outro obstáculo, podendo os processos avaliativos serem aplicados sem transtorno algum no que diz respeito à acessibilidade. (R1)

> Realizo provas e trabalhos usando o computador com leitor de telas. As avaliações e trabalhos são impressos e o professor faz a correção da mesma forma como realiza a dos outros alunos. (R2)

Segundo Melo e Araújo (2018, p.62) “A capacitação dos docentes para lidar com o aluno com NEE consiste num dos eixos fundamentais para a garantia de um ensino de qualidade [...]”. Com isso se percebe que grande parte dos docentes não teve uma formação adequada para atuar no processo de inclusão.

6. O que você sugere que aconteça para melhorar o ambiente acadêmico?

> É estritamente necessário e urgente que se leve mais a sério o fato de que existem alunos com deficiência visual nos cursos, e que os professores, todos eles, não só alguns, estudem e procurem dialogar com os alunos formas de promover a inclusão. (R1)

> Sugiro formação, convívio e empatia. Mas a acessibilidade atitudinal é uma via de mão dupla, portanto quem sofre o preconceito também precisa está disposto a romper essas barreiras. (R2)

Percebe-se aqui a urgência de profissionais preparados para acolher o estudante acadêmico deficiente visual. Para Mantoan (2003, p. 28) “é o que fazemos para sair da passividade, da rotina costumeira e das estratégias que vêm de cima para disciplinar o nosso comportamento, os nossos pensamentos e as nossas intenções”. A capacidade de reagir frente a uma situação, pode ser decisiva ao passo que pode romper obstáculos.

Nesse sentido, Rocha e Miranda (2009, p. 28) afirmam:

> Embora, a implementação dessa sociedade inclusiva esteja apenas começando, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência.

O discurso democrático da inclusão e a igualdade, formalmente instalados, revelam o quanto são abstratos estes conceitos no cotidiano educacional. O pensamento de Bourdieu (2001) ilumina o contexto, e nos traz a reflexão sobre estas “presenças ausentes” que redundam em supostas práticas inclusivas, quando na verdade é mais uma tentativa de normalização dos indivíduos, valorando-os pelo que lhes falta. Assim, observa-se que teorizações discursivas e diretrizes políticas constituem apenas o início de um projeto maior de Inclusão Escolar, que deve compreender outros aspectos e ser alvo de reflexões aprofundadas sobre o assunto.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise, baseada em pesquisas acadêmicas, teóricos e informações coletadas, revela a disparidade entre a legislação e a realidade do processo Inclusivo na educação superior. Os debates em torno da educação inclusiva alteraram de forma considerável o aspecto normativo da educação, impondo dessa forma uma nova ética e uma nova moral que ainda não estão estabelecidas.

Embora os princípios da acessibilidade estejam no centro de discussões acadêmicas, alguns dos atores de tais discussões ainda entendem a Inclusão como um paradoxo. A diversidade pode ser compreendida equivocadamente como incapacidade, se a ótica é limitada somente à deficiência. Assim, esta visão se despe de sua humanidade, ignorando as potencialidades e muitos outros aspectos que caracterizam a unicidade de cada indivíduo.

Em consequência, verifica-se que deficientes visuais são prejudicados principalmente por ações ou omissões de pessoas ligadas à educação. É inegável que essa parceria de auxílio atitudinal e esforço dos responsáveis, precisam ser mais próximos, pois os desafios são necessários na vida de uma pessoa cega para que ela mantenha sempre ativos todos os estímulos de seus sentidos remanescentes que a orienta. Consequentemente, isso pode gerar conhecimentos e vivências, que direcionem a sociedade a buscar a prática natural da inclusão, promovendo a aprendizagem mútua interligada à ajuda consciente e humana. Assim, quem recebe tal ajuda pode ser grato e seguir em busca da conquista de seu espaço como cidadão ativo na sociedade, superando seus limites e principalmente, reduzindo ao mínimo, as possíveis barreiras causadas pela cegueira em suas vidas.

Conclui-se, então, que todas as ideias inclusivas devem focalizar a eliminação de barreiras sociais, quer sejam didáticas ou arquitetônicas. Assim, o acesso ao conhecimento precisa ser irrestrito e recomenda-se que no ambiente educacional e/ou acadêmico é indispensável que sejam extintos os preconceitos, os estereótipos e as discriminações.

REFERÊNCIAS

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **A Inclusão de alunos com deficiência na universidade: O desafio pedagógico.** UNICAMP. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES**). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf

BORDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2001.

DINIZ, Denise. **O que é deficiência**? São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; GARCIA, Raquel de Araújo Bonfim: **Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.10, n. esp. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Ed Moderna. 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELO Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 57-66.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; ROCHA, Telma Brito. **A Inclusão De Alunos Com Deficiência No Ensino Superior: uma análise de seu acesso e permanência**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma (Orgs) **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: questões contemporâneas**. SALVADOR EDUFBA 2009.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2 Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

CAPÍTULO 12

A CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES(AS) DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SAÚDE EM ESCOLAS COM DIFERENTES CONTEXTOS

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 03/02/2021

Márcio da Mota Machado Filho
Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS
http://lattes.cnpq.br/7154020446574377

Ivana Fontoura Carvalho
Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS
http://lattes.cnpq.br/7291427235335414

Débora Velasque de Souza
Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS
http://lattes.cnpq.br/5563928173168725

Edward Frederico Castro Pessano
Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS
http://lattes.cnpq.br/2760002240063004

Maurício Cendón do Nascimento Ávila
Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS
http://lattes.cnpq.br/6105605621015745

Fernando Icaro Jorge Cunha
Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS
http://lattes.cnpq.br/1495581852115865

Marcos Corrêa Kemmerich
Universidade Federal do Pampa
São Gabriel - RS
http://lattes.cnpq.br/3672774316035408

Francisco Mesquita Santos
Universidade Federal do Acre
Cruzeiro do Sul – AC
http://lattes.cnpq.br/2283781849569242

Salete Pereira Zanella
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas – RS
http://lattes.cnpq.br/9831463605016855

Maria José Baltar de Azambuja
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas – RS
http://lattes.cnpq.br/8379431150091984

Mayara da Silva Lachmann
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS
http://lattes.cnpq.br/8966033389374496

RESUMO: Por muito tempo, a definição de um estado ideal de saúde esteve direcionada ao viés biologizante, onde indivíduos saudáveis eram considerados àqueles que não possuíam enfermidades, em um completo bem estar fisiológico, desconsiderando quaisquer outros potenciais fatores condicionantes da saúde. Nas últimas décadas, um novo paradigma de definição da saúde foi construído, mobilizado por movimentos sociais internacionais que visam a qualidade de vida, assim como o importante marco promovido pela OMS em 1947, no qual incluiu fatores condicionantes da saúde, sendo a mesma considerada um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade. Com isso, considerando a transição de

paradigmas da saúde que perpassam os diferentes contextos históricos, o presente estudo buscou diagnosticar quais são as concepções dos atores sociais sobre saúde, sendo eles, estudantes e professores(as) dos anos finais do ensino fundamental, de duas escolas localizadas em contextos socioambientais distintos. O referido estudo de caso se configura como uma pesquisa exploratória e descritiva, onde para a coleta de dados, foram construídos e aplicados questionários adaptados ao método de *survey*. O questionário pretendeu, a partir de alternativas pré-estabelecidas que dispuseram de temáticas vinculadas e desvinculadas com a saúde, diagnosticar quais opções os participantes relacionavam com a mesma, revelando uma tendência de concepções para cada contexto. Os dados evidenciados neste estudo mostram uma tendência de concepções dos participantes sobre a saúde que privilegia a sua vinculação e associação a doenças, evidenciando um distanciamento da definição preconizada pela OMS. Acreditamos que os dados expostos possam contribuir para posteriores estudos sobre o ensino e promoção da saúde na educação básica.
PALAVRAS-CHAVE: Saúde ambiental; Socioambiental; Ensino; Qualidade de vida; Ambiente.

THE HEALTH CONCEPTION OF STUDENTS AND TEACHERS FROM MIDDLE SCHOOL IN SCHOOLS WITH DIFFERENT CONTEXTS

ABSTRACT: For a long time, the definition of an ideal state of health was directed towards the biologizing bias in which healthy individuals were considered to be those who did not have any illnesses, in complete physiological well-being, disregarding any other potential health conditioning factors. In the last decades, a new paradigm for defining health was built mobilized by international social movements that aim at quality of life, as well as the important landmark promoted by WHO in 1947, in which it included health conditioning factors, being health considered a state of complete physical, mental and social well-being, and not just as the absence of illness or disease. Thus, considering the transition of health paradigms that permeate different historical contexts, the present study sought to diagnose what are the social actors' conceptions about health, being them students and teachers of two middle schools located in different socio-environmental contexts. This case study is configured as an exploratory and descriptive research, where for data collection, questionnaires adapted to the survey method were built and applied. The questionnaire intended, based on pre-established alternatives that had themes linked and unlinked with health, to diagnose which options the participants related to it, revealing a trend of conceptions for each context. The data evidenced in this study show a tendency in which the participants' conceptions about health privileges their link and association with diseases, showing detachment from the definition recommended by WHO. We believe that the data exposed can contribute to further studies on teaching and health promotion in basic education.
KEYWORDS: Environmental health; Socio-environmental; Teaching; Quality of life; Environment.

1 | INTRODUÇÃO

Desde os primórdios das civilizações permeiam preocupações com o surgimento

de doenças, suas consequências e os fatores determinantes da condição ideal de saúde (ALMEIDA FILHO, 1999; NUNES, 2006). A conceituação e a definição de saúde vêm sendo reformulada ao longo das décadas, onde sua definição se estabelece a partir do contexto histórico na qual a sociedade se encontra.

Considerando sua dimensão histórica, ao refletir sobre os diversos aspectos, bem como, as vertentes que integram o conceito de saúde, Castiel (2007) discorre que:

> [...] os discursos sobre saúde nunca se referem tão-somente a dimensões da saúde. Se tais discursos significam modos de pensar, escrever, falar sobre a saúde e suas práticas, é preciso situá-los em determinados momentos históricos e saber as razões por que se legitimam (CASTIEL, 2007, p. 25).

Por muito tempo, a conceituação de saúde foi determinada a partir do estado de saúde-doença, onde um indivíduo saudável é aquele que não está doente. Contudo, atualmente as discussões sobre a definição de uma condição ideal de saúde vêm sendo reestabelecida, onde a mesma é compreendida como um conjunto de “determinantes sociais do processo saúde-doença” que vão além da dimensão prevencionista, dentre eles os ambientais, sociais, econômicos e culturais” (BARATA, 2005; BUSS, 2000).

De acordo com a OMS, os determinantes sociais da saúde ““incluem as experiências dos primeiros anos de vida, a educação, o status econômico, emprego e trabalho digno, habitação e meio ambiente, e sistemas eficazes de prevenção e tratamento da doença” (WHO, 2011). Desta forma, consideramos importante uma pesquisa que busque entender a concepção de saúde, e também quais fatores são vinculadas à mesma pela população no momento histórico contemporâneo.

No Brasil, as práticas relacionadas à saúde na educação básica foram marcadas pela promoção de comportamentos e atitudes higiênicas, considerando a prevenção da transmissão de doenças contagiosas num viés epidemiológica (MOHR; SCHALL, 1992). A promoção destas ações comportamentalistas ocorreu a partir da implementação da Lei 5.692/71, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que inclui a saúde como conteúdo obrigatório no contexto escolar e promove “Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” de todo o país (BRASIL, 1971).

Desde a infância, é comum estudar sobre saúde na escola. No processo de escolarização, é natural que o assunto seja desenvolvido em uma sequência crescente onde seu progresso é definido pelo nível de ensino no qual o estudante se encontra. Portanto, no percurso da educação, a temática saúde deve ser articulada nas diferentes áreas de conhecimentos, considerando estar presente como um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p.27).

Os PCNs, mesmo publicados oficialmente há mais de duas décadas, ao ser analisado por Monteiro e Bizzo (2015), os mesmos evidenciam um significativo avanço quando o documento afirma a “saúde como direito e determinada por fatores que dizem respeito à construção de condições de vida minimamente dignas” (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p.423).

Entretanto, apesar das constantes mudanças e avanços no que diz respeito ao conceito de saúde, defini-la ainda constitui uma dificuldade que está relacionada ao seu caráter multifatorial e multifacetado, uma vez que a sua definição é construída a partir do contexto sócio-histórico. Segundo Scliar (2007, p.30), a saúde "reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. Ou seja: saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social".

Desta forma, reconhecendo a saúde como uma condição que integra e depende de diversos aspectos como o contexto histórico, social e ambiental, e não apenas a ausência de doença, o objetivo deste estudo é diagnosticar a concepção de saúde de estudantes e professores do nono ano do ensino fundamental, de duas escolas Municipais inseridas em diferentes contextos.

2 I METODOLOGIA

O presente estudo de caso caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, no qual visa "proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato", além de possuir viés descritivo que possibilitará a "verificação de determinada população, ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (SEVERINO, 2019, p.26-27). Para a coleta de dados, considerando as características metodológicas desta pesquisa, foram construídos e aplicados questionários adaptados ao método de *survey*, frequentemente utilizado nas ciências sociais (OPPENHEIM, 2011).

O campo de pesquisa foi delimitado por duas escolas do Município de Alegrete-RS, onde os sujeitos participantes foram estudantes regularmente matriculados no nono ano (9º) do ensino fundamental e seus respectivos professores de todas as áreas de conhecimento. A seleção das escolas foi aleatória, onde, entretanto, deveriam se localizar em contextos socioambientais distintos, sendo uma escola localizada em área urbana, e a outra localizada em zona rural. Participaram da pesquisa os sujeitos que concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que formaliza o caráter voluntário de participação, anonimato e sigilo das respostas.

O questionário pretendeu obter respostas para a seguinte questão: "Quais das temáticas abaixo você associa ao tema saúde, relacionando com o que foi estudado durante a sua formação"?

As seguintes opções foram dispostas para seleção: "Infecções sexualmente transmissíveis; alcoolismo; doenças respiratórias; métodos contraceptivos; agrotóxicos; saneamento básico; morfologia das plantas; invertebrados; sistema cartesiano; outro, qual?", respectivamente. Dentre as opções disponíveis, estão temáticas vinculadas e desvinculadas à saúde. Os dados foram apresentados no quadro 1, em frequência relativa (%), indicando o número total de participantes para cada escola.

3 | RESULTADOS E DISUCSSÕES

A coleta de dados ocorreu durante o mês de março de 2020, antes da decretação de estado de pandemia pela OMS – Organização Mundial da Saúde, sendo realizada nos estabelecimentos de ensino, em horário de aula mediante agendamento prévio e autorização das escolas.

Questionados os participantes sobre suas formações iniciais, os (as) docentes da escola da zona urbana afirmaram possuir as seguintes graduações: Ciências com plena em matemática; Educação Física; Matemática; História; e Letras. Em relação aos docentes da escola da zona rural, possuem graduações em: Letras; Matemática; História; e Ciências Biológicas.

A partir da devolutiva dos questionários, foi possível construir um quadro comparativo com a frequência relativa obtida para cada resposta (opção) selecionada pelos participantes, de acordo com o quadro 1, a seguir:

	ESTUDANTES		**PROFESSORES**	
Nº de participantes	08 partic.	13 partic.	05 partic.	04 partic.
ESCOLA / **OPÇÕES**	ESCOLA URBANA	ESCOLA RURAL	ESCOLA URBANA	ESCOLA RURAL
Inf. sex. trans. (IST)	62,5%	61,5%	80%	75%
Alcoolismo	37,5%	53,8%	80%	75%
Doenças respiratórias	75%	69,2%	80%	75%
Métodos contraceptivos	0%	23%	60%	50%
Agrotóxicos	12,5%	53,8%	40%	50%
Saneamento básico	25%	30,7%	40%	75%
Morfologia das plantas	0%	15,3%	20%	0%
Invertebrados	12,5%	7,6%	20%	0%
Sistema cartesiano	0%	0%	40%	0%
Outro. Qual?	S/R	Asma; ser feliz.	Alimentação saudável.	Desigualdade social;

Quadro 1 - Quais das temáticas abaixo você associa ao tema saúde, relacionando com o que foi estudado durante a sua formação? (Pode marcar mais de uma opção)

Fonte: dados da pesquisa.

Analisando os dados presentes no quadro 1, percebe-se a supervalorização das opções “infecções sexualmente transmissíveis” e “doenças respiratórias” associadas à saúde para 61,5% a 80% dos participantes. A maior ocorrência de seleções destas opções pode ser justificada devido ao tema saúde ser frequentemente vinculado e associado ao processo saúde-doença e a prevenção de infecções.

Percebe-se que há um consenso entre a maioria dos professores da escola urbana

em relação ao "Alcoolismo", onde 80% destes associam a opção com a saúde, contudo, apenas 37,5% dos seus estudantes reconhecem o mesmo. Já em relação aos "métodos contraceptivos", 60% e 50% dos professores da escola urbana e rural, respectivamente, vinculam a temática com a saúde. Em contrapartida, 0% e 23% dos estudantes de escola urbana e rural, respectivamente, reconhecem os métodos contraceptivos ligados a aspectos da saúde.

Em relação a opção "Agrotóxicos", houve uma baixa adesão considerando a seleção entre apenas 12,5% e 53,8% dos participantes. O desconhecimento sobre esta temática relacionada à saúde preocupa quando percebemos a época histórica na qual o Brasil se encontra, onde agrotóxicos são amplamente utilizados e consequências negativas à saúde e ao ambiente são previstas à médio e longo prazo.

Para a opção de "Saneamento básico" observamos dois cenários diferentes para cada escola. O primeiro, a partir da escola urbana, percebemos que tanto professores (as) quanto os estudantes, em sua maioria desvinculam o saneamento básico com a saúde. O segundo, de acordo com a escola rural, evidenciamos que cerca de 75% dos docentes reconhecem a temática como fator integrante da saúde, entretanto, apenas 25% dos seus estudantes reconhecem o mesmo.

Opções como "Morfologia das plantas", "Invertebrados" e "Sistema cartesiano", considerando estas não estarem vinculadas a saúde foram selecionadas mesmo que em poucas vezes por 7,6% a 40% dos participantes, incluindo estudantes e professores de ambas as escolas.

A última opção do questionário "Outro. Qual?" possibilitou ao participante responder a partir de sua concepção outro aspecto que esteja vinculado à saúde. Dois estudantes da escola rural descreveram, respectivamente nesta opção: "Asma" e "ser feliz". Já para estudantes da escola urbana não obtivemos respostas (S/R). Um professor da escola urbana respondeu esta opção com a seguinte afirmação: "Alimentação saudável". Na escola rural, um professor respondeu: "Desigualdade social".

De acordo como Scliar (2007) e Barbi e Neto (2017), conceituar saúde é uma dificuldade para os que a estudam e essa dificuldade recorre justamente de sua natureza multifatorial e multifacetada, pois não possui o mesmo significado para todas as pessoas. Essa significação parte de fatores distintos como o contexto da época, do lugar e da classe social de determinados grupos.

Os dados evidenciados neste estudo mostram que a concepção dos participantes sobre a saúde privilegia a visão de saúde associada às doenças, logo, a ausência de doenças remete ao estado de saúde ideal. Ainda assim, a partir dos dados percebemos a concepção de saúde em diferentes víeis, podendo ser relacionado às concepções definidas por Barbi e Neto (2017a, p.2) como "biomédica; biopsicossocial e comportamentalista".

A primeira está "ligada a um viés biologizante, onde a saúde é considerada a "ausência de doença", que está relacionada às opções: IST e doenças respiratórias; a segunda "que

abarca elementos diversos para a definição do termo, considerando fatores diversos como ambientais, psicológicos, sociais entre outros" relacionadas com as opções: Agrotóxicos e saneamento básico; e a terceira promovendo a "adoção de hábitos e comportamentos saudáveis", vinculadas às opções de: Alcoolismo e métodos contraceptivos (BARBI e NETO, 2017b, p.2).

Um estudo que analisou a representação de saúde em livros didáticos mostra que ainda existe a supervalorização do processo saúde-doença na promoção desta temática. De acordo com Monteiro e Bizzo:

> O aspecto que apareceu com maior destaque na análise aqui apresentada refere-se à ideia de que a saúde é fortemente tratada a partir do indivíduo, sendo este o foco de atenção e o cerne da atuação. Nos livros analisados, mais do que qualquer outro aspecto, a situação de saúde depende de um conjunto de comportamentos que deve ser incorporado pelos indivíduos a fim preservar, melhorar ou não piorar sua saúde (MONTEIRO e BIZZO, 2014, p.149).

Evidencia-se certa divergência do que os participantes entendem sobre saúde em relação a sua real definição, conceituada e preconizada pela OMS em 1947 como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença" (OMS, 1947, s/p).

4 | CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa mostram de modo geral uma concepção distorcida de saúde em relação ao que preconizam os órgãos oficiais da saúde. A relação de saúde com doenças e infecções, por exemplo, ainda prevalecem como principais vinculações ao tema, onde questões como saneamento básico e agrotóxicos tiveram baixa e média adesão, em ambos os contextos escolares. Além disso, percebemos em diferentes respostas a divergência de conhecimento entre estudantes e professores, onde o professor reconhece a vinculação de determinados assuntos com a saúde, contudo, o estudante não, deixando uma brecha para uma reflexão sobre a possível causa.

Acreditamos que os dados aqui expostos possam contribuir para posteriores estudos sobre o ensino e promoção da saúde, considerando a implementação de documentos orientadores atuais como a Base Nacional Comum Curricular e seus respetivos Referenciais Curriculares regionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Uma breve história da epidemiologia. Rouquayrol, MZ & Almeida Filho, N. Epidemiologia e Saúde. **Editora Medsi**: Rio de Janeiro, p. 6, 1999.

BARATA, R. B. Epidemiologia social. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 07-17, 2005.

BARBI, J. S. P; NETO, J. M. A Saúde nos anos finais do Ensino Fundamental: Uma análise de documentos de referência. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC–3 a**, v. 6, 2017.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Matemática. **Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental**, 1998.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em: 2 de jan. 2021.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

CASTIEL, L. D; DARDET, C. A. **A saúde persecutória: os limites da responsabilidade**. Editora Fiocruz, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**/Antonio Carlos Gil. – 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2019.

MOHR, A.; SCHALL, V. T. Rumos da Educação em Saúde e sua relação com a educação ambiental. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 199-203, abr./jun., 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v8n2/v8n2a12.pdf>. Acesso em: 2 de jan. 2021.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 411-428, jun. 2015.

MONTEIRO, P. H. N; BIZZO, N. Hábitos, atitudes e ameaças: a saúde nos livros didáticos brasileiros. **Cadernos de Pesquisa**. v.44 n.151 p.132-154 jan./mar. 2014.

NUNES, E. D. **Saúde coletiva: uma história recente de um passado remoto**. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Org.). Tratado de saúde coletiva. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 19-40.

OPPENHEIM, A. N. **Questionnaire design, interviewing and atitude measurement**. New York: Continuum, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE- OMS. **Indicadores de saúde: elementos conceituais e práticos**, capítulo 1. Disponível em: < https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=14401:health-indicators-conceptual-and-operational-considerations-section-1&Itemid=0&lang=pt#ref4>. Acesso em 5 de jan. de 2021.

SCLIAR, M. História do conceito de Saúde. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n. 1, p. 29-41, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Rio Political Declaration of Social Determinants of Health**. Rio de Janeiro: WHO, 2011. Disponível em: <http://cmdss2011.org/site/2011/10/divulgada-a-declaracao-do-rio/>. Acesso em: 8 de jan. 2021.

CAPÍTULO 13

UMA PRÁTICA EDUCATIVA INTERDISCIPLINAR AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL DO ALUNO

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 02/02/2021

Cecilia Doracy Ulrich Regis
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Santos-SP
http://lattes.cnpq.br/0547654562865193

Scarlet Karen Buzzi
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Santos-SP
http://lattes.cnpq.br/5752505555465904

RESUMO: Esse texto traz uma reflexão sobre a ampliação do Repertório Cultural na formação do educando, por meio de uma Prática Educativa Interdisciplinar, onde a aprendizagem aconteça de forma mais próxima da realidade do contexto social e cultural, na qual a comunidade escolar está inserida. Identificar o potencial local e estimular o espírito pesquisador e reflexivo dos educandos para além dos muros da escola. Levando em consideração o novo cenário em que a Educação se encontra, é preciso repensar métodos eficientes em despertar o interesse dos educandos pelo conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas educativas; Repertório Cultural; Interdisciplinaridade, Covid-19.

AN INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PRACTICE EXPANDING THE STUDENT'S CULTURAL REPERTOIRE

ABSTRACT: This text brings out a view on the expansion of the Cultural Repertory in the education of the student, through an interdisciplinary educational practice, where learning takes place closer to the reality of the social and cultural context, in which the school community is inserted. Identifying the local potential and stimulating the researching and reflective spirit of students beyond the school walls. Taking into account the new scenario in which Education is found, it is necessary to rethink efficient methods to awaken the interest of students in learning.

KEYWORDS: Educational Practices; Cultural Repertoire; Interdisciplinarity, Covid-19.

1 I INTRODUÇÃO

Este texto baseia-se em uma vivência prática durante a transição das aulas presenciais para as aulas remotas, no período de contingência causado pela COVID-19, quando identificamos e planejamos uma proposta Interdisciplinar Cultural levando os educandos, de maneira remota, à campo com destino a um Patrimônio Cultural Regional. Relacionamos uma revisão de literatura bibliográfica e documental enquanto potencial teórico-metodológico da práxis freiriana, onde construímos conhecimentos orientados à transformação das pesquisas e propostas sobre

a prática pedagógica. A princípio fundamentadas pela formação inovadora extracurricular do Professor José Pacheco, o “Aprender em Comunidade”, imerso no ensino por projetos, tendo o educando como protagonista nesse processo, ademais, sustentadas pela proposta Triangular da Arte como mediação cultural e social de Ana Mae Barbosa.

A pesquisa objetiva ampliar o Repertório Cultural do educando, partindo da Identidade Cultural já estabelecida, assumindo uma Prática Educativa interdisciplinar e significativa em uma Educação integral para a cidadania. Identificar e compreender o Potencial Cultural local do educando, valorizando o contexto da comunidade escolar em que ele está inserido.

Dedicamo-nos primeiramente em definir o método capaz de instigar nossos alunos na busca pelo conhecimento, partindo da identidade já existente nas vivências individuais do aluno, valorizando seu contexto referencial, com o propósito de ampliar significativamente o Repertório Cultural. Pensando sempre no educando em sujeito ativo no processo da construção de ensino e aprendizagem, tendo como eixo projetos interdisciplinares, rompendo o paradigma da pedagogia tradicional de aulas expositivas, provocando professores, alunos e a comunidade escolar a assumirem posturas investigativas dentro da metodologia de pesquisa de projeto.

2 | PRÁTICA INTERDISCIPLINAR X REPERTÓRIO CULTURAL

O ensino, por meio da Interdisciplinaridade, requer um olhar para a formação do educando como um ser integral. Conviver e intervir no mundo real não estão dissociados, as diversas esferas da vida não se dividem em disciplinas, sendo assim, não faz sentido dividir a aprendizagem escolar em disciplinas. Quando aprendemos algo, fixamos melhor se relacionarmos a fatos e reconhecemos como complementares, e esse é o objetivo principal da Interdisciplinaridade, integrar os conteúdos de forma significativa, o mais próximo do contexto de vida do educando, através do uso de estratégias, desenvolvendo novas competências na resolução de problemas, visando, portanto, uma formação integral e a preparação do educando para o mundo fora da escola. O educando só despertará seu protagonismo no processo da busca pelo conhecimento, interagindo com o meio e expressando com segurança sua própria identidade, acrescidos de um rico Repertório Cultural, adotando uma postura com autonomia para acompanhar as mudanças sociais em constante transição.

> O desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Base Nacional Comum Curricular, 2018)

Com olhar freiriano, o Professor Pedagogo precisa aprofundar-se nos saberes e

vivências de seus educandos, sendo um mediador na busca pelo conhecimento. Não se deve impor uma cultura de valores gerais e relativos a qual nós fomos condicionados.

> As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. Como, na verdade, posso continuar falando a respeito da dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? (Paulo Freire, 2020, p.38)

A falta de um Repertório Cultural, no currículo de formação do professor, é um problema que leva à improvisação. Segundo Barbosa (2009), "não podemos conhecer a cultura de um país sem conhecer sua arte, reforçando e ampliando seu lugar no mundo. É preciso conhecer toda diversidade". Quando reconhecemos as diferenças e várias possibilidades de troca de saberes, é quando aprendemos a amar a diversidade. A riqueza está na partilha entre o que eu posso ensinar e o que eu quero aprender com a Cultura do outro.

As potencialidades da formação docente com base no programa de formação do Professor José Pacheco, promove uma educação em que todos possam ser agentes de transformação, além de aprofundar-se no universo artístico e cultural, tem em vista uma prática pedagógica Interdisciplinar, no formato de projetos pedagógicos, construídos a partir de um tema de interesse do educando, estimulando o pesquisador inato desde a educação de base.

> E realizar a reconfiguração de práticas escolares, através do desenvolvimento de novas competências profissionais, bem como criar condições de reelaboração da cultura pessoal e profissional. Basta que professores competentes decidam ser éticos. Isto é: que decidam criar condições de a todos garantir o direito à educação. (Pacheco, 2019, p.20)

Portanto, o professor deve assumir o papel de mediador, compartilhar seus valores e saberes, ampliando o seu próprio repertório e visão de mundo para multiplicar em cada educando. Para tanto, é preciso que este professor seja formado por um currículo além dos muros da Universidade, esteja disposto a explorar, pesquisar e aprender a ensinar o que vê, ensinar o que é. Ana Mae Barbosa (2009) diz que compete aos professores que levam seus alunos aos museus estender em oficinas o que foi aprendido. Ver arte, consumir cultura para ler criticamente este novo repertório proposto. O professor precisa dar o seu melhor, transitar entre as classes sociais, dialogando sem distinção, possibilitando contextuar sem influenciar na leitura do educando, pois nas artes não há certo ou errado, não convém aceitação ou desaprovação.

Pacheco (2019) diz: “Aprendi que escola são pessoas e não edifícios. Que as pessoas são os seus valores. E que esses valores transformados em princípios de ação, dão origem a projetos.” O autor percebe que há uma defasagem entre as práticas escolares e as necessidades sociais, é preciso aplicar projetos inovadores, sustentáveis, capazes de despertar o potencial criativo e pesquisador, transformando as Práticas Educativas, agindo em múltiplos espaços sociais, políticos e culturais. Para Pacheco essa transformação depende dos valores e princípios humanos engajados no processo, que vão além dos espaços da escola, dependem dos esforços de professores comprometidos, investigativos e dispostos a participar ativamente para a construção desses projetos.

3 I PRÁTICA EDUCATIVA: FORTALEZA DA BARRA GRANDE

Neste capítulo abordaremos uma Prática Educativa na qual foi possível trabalhar a fruição das manifestações plurais dentro das linguagens, transitando através da História, da Geografia e das Artes com as suas particularidades regionais, explorando um Patrimônio Nacional Cultural reconhecido pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Estamos falando da Fortaleza da Barra Grande localizada no Guarujá-SP, de arquitetura militar Luso-Espanhol característico da época. Identificamos e planejamos através de uma equipe interdisciplinar múltiplos agentes educativos, um roteiro vivo com poucos recursos advindos de um Repertório Regional, ecológico, com os materiais disponíveis no meio em que a comunidade escolar está inserida, repletos de significados comuns aos educandos.

Realizamos um encontro interativo levando os estudantes à campo, numa proposta Interdisciplinar Cultural, envolvendo conteúdos ricos em História, Geografia, Artes e Literatura de Cordel, objetivando principalmente a valorização do Patrimônio local e despertando para uma consciência ecológica, valendo-se do contato com a riqueza natural que a região possui. A aula foi adaptada para o ambiente on-line síncrono, onde os professores foram ao Museu e transmitiram a visita ao vivo, possibilitando a interação dos educandos e a troca de conhecimentos, por meio de um aplicativo, o google meet, onde os alunos vivenciaram a experiência do modo mais acessível para aquele momento.

Baseada na estrutura de projetos das comunidades, de aprendizagem idealizada por José Pacheco, comprovamos que é possível a construção de um cenário para a educação, identificando o potencial local, promovendo a colaboração entre a comunidade e a escola. Os discentes do 5° ano (2020) do ensino Fundamental da Escola Henrique Oswald de São Vicente, cidade próxima ao Museu no Estado de São Paulo, interagiram com o monitor Sr. Ivan Di Ferraz, morador da praia do Góes, vizinho ao Museu, poeta que recebe à todos, recitando os versos de cordel, proporcionando uma experiência artística encantadora e ao mesmo tempo, narrando as memórias da Fortaleza, construída em 1548, com o objetivo de proteger o Porto de Santos, o maior da América Latina, a abordagem inclui também a

importância estratégica da sua localização geográfica. Na ilustração a seguir, é possível observar também a última obra do pintor japonês Manabu Mabe, o Mosaico Vento Vermelho com 20 m², localizado no interior da capela (parte do complexo da Fortaleza). Tudo isso permeado por uma vista estonteante de toda a orla da praia da cidade de Santos, vista de um ângulo do mar para o continente, inverso ao que estamos habituados.

Figura 1: Fortaleza da Barra Grande

Fonte: Foto de arquivo pessoal, em visita ao Museu.

Os encontros com o cordelista são sempre permeados por efeitos encantadores, a travessia até a Fortaleza é feita de barco e somos recebidos na ponte pelo próprio artista com seu sorriso largo aconchegante deixando todos à vontade capaz de capturar nossa atenção do começo ao fim da visita, já nas boas vindas somos honrados por seus versos:

Estamos no infinito.

Bem no sistema solar.

Nesse planeta bonito.

Onde viemos morar.

Continente americano.

No Brasil republicano.

São Paulo em Guarujá.
No museu da fortaleza.
Contemplando essa beleza.
Aqui de frente pro mar.
Ivan Di Ferraz eu sou.
Como guia e monitor.
Irei lhes acompanhar.

Saudações sejam bem-vindos.
Aqui no nosso lugar.
Estamos todos sorrindo.
Querendo lhes abraçar.
Muita calma e pouca pressa.
Pois vista igual a essa.
Jamais irão encontrar.

Barra grande fortaleza.
Município Guarujá.
Lugar de muita beleza.
Gostoso de passear.
Quem tá aqui não vai embora.
Quem chega esquece da hora.
Acha que veio pra morar.

A casa grande é bonita.
Toda fortaleza é bela.
Canhão, muralha e guarita.
Paiol reduto e capela.
Antes tinha o combatente.
Hoje só restou a gente.
Para então cuidarmos dela.

Hoje essa fortaleza.
Tem uma outra função.
Que não é mais de defesa.

Mas sim de contemplação.
Passado vitorioso.
Presente maravilhoso.
Coisa de causar paixão.

Hoje nossa fortaleza.
Busca um selo mundial.
Ela quer sua grandeza.
Na história universal.
O Brasil reconheceu.
E até se tornou museu.
Sob lei municipal.

E o museu é esperança.
O museu gera riqueza.
E a gente não se cansa.
De olhar tanta beleza.
Quem conhece valoriza.
Quem não conhece precisa.
Conhecer para ter certeza.

E assim termina a visita.
E a rota chega ao final.
As coisas que foram ditas.
Pode crer tudo real.
Foi assim que aconteceu.
Um abraço do museu.
Obrigado pessoal.

Ivan Di Ferraz (Versos de Cordel, visita ao Museu da Fortaleza da Barra Grande-Guarujá-SP)

Foi possível notar o entusiasmo dos educandos, através das mensagens que recebemos durante o encontro, muitos relataram que estavam sem palavras e até "sem ar" diante de tanta beleza e poesia. Proporcionar uma experiência como essa, durante as férias de julho, atividade livre, que contou com a presença da maioria da turma, mesmo

que esta atividade não seja de cunho avaliativo, comprovou o interesse dos educandos em atividades culturais. A participação ativa partiu do interesse individual dos educandos, o que salienta a responsabilidade por parte da escola e dos professores em proporcionar atividades culturais diversificadas, oferecendo manifestações artísticas, estimulando cada vez mais as habilidades sensíveis para além dos conteúdos didáticos, o belo assim, provoca cada vez mais fascínio pelo novo, pela descoberta, e enfim pela aprendizagem.

Figura 2: Sr. Ivan, poeta e monitor

Fonte: Foto de arquivo pessoal em visita ao Museu.

Este foi apenas um exemplo simples de custo irrelevante, que demonstra como é possível, para o educador, servir a comunidade e proporcionar aos alunos vivências além dos muros da escola, incluindo arte e cultura nas Práticas Educativas de modo Interdisciplinar. Valorizando o Patrimônio Cultural e Regional despertando novos interesses, construindo um ensino mais significativo e mais próximo da realidade do contexto escolar.

Projetos isolados são frágeis, Pacheco defende a urgência em se criar uma rede de núcleo de projetos, promover colaboração entre pessoas e instituições com redes de apoio e ferramentas que possibilitem o compartilhamento dos saberes construídos nos projetos. O sucesso da metodologia do trabalho, através de projetos pedagógicos interdisciplinares, exige várias competências e habilidades do professor, a continuidade da prática e a

constante atualização dos saberes.

A atividade demanda elaboração e movimento, passando por várias etapas: planejamento, objetivos, referencial teórico, socialização e avaliação. Por outro lado, abre possibilidades do educando em mostrar saberes prévios, despertando para a prática investigativa na busca por novos conhecimentos, desenvolvendo a autoestima e a confiança em si mesmo, possibilitando um caminho potente para uma educação autônoma e transformadora para a cidadania.

Visando o sucesso dos projetos, é importante o registro, a realização de momentos de reflexão e principalmente tempos de partilha e socialização dos conhecimentos adquiridos, para que haja troca de saberes entre os educandos, enriquecendo e valorizando os processos individuais de aprendizagem, ampliando assim o repertório coletivo.

Abaixo, temos uma imagem de uma produção artística, produto voluntário de uma das alunas participantes da visita cultural. O cordel elaborado por Maria Vitória, foi transformado em Podcast para todos da sala.
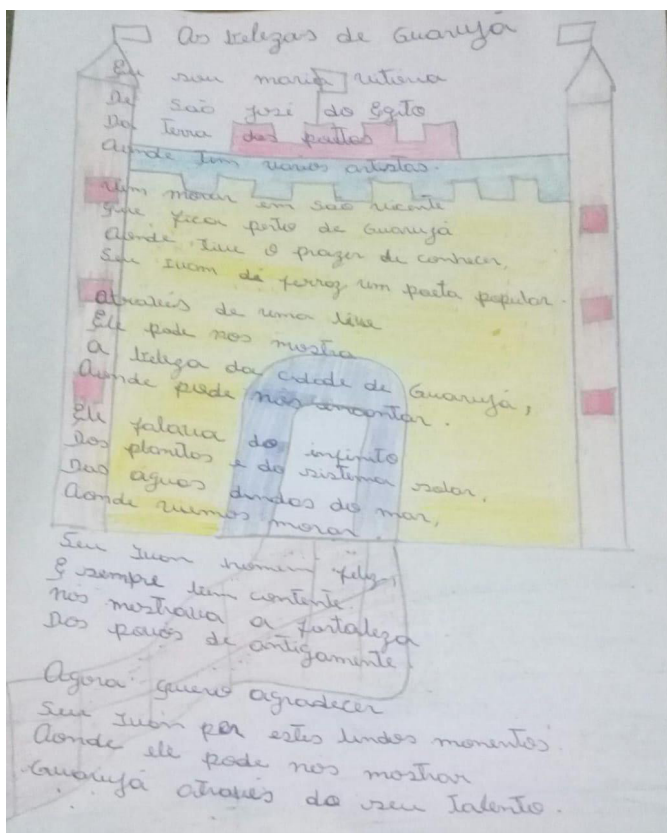
Figura 3: Ilustração do poema de Maria Vitória

Fonte: Foto enviada pela aluna após a visita ao Museu.

Eu sou Maria Vitória
de São José do Egito
da Terra dos poetas
aonde tem vários artistas

Vim morar em São Vicente
que fica perto de Guarujá
onde tive o prazer de conhecer
Seu Ivan Di Ferraz um poeta popular

Através de um ***Live***
ele pode nos mostrar
A beleza da cidade de Guarujá
Aonde pode nos encantar

Ele falava do infinito
do planeta do sistema solar
das águas lindas do mar
onde viemos morar

Seu Ivan homem feliz
e sempre bem contente
nos mostra a Fortaleza
dos povos de antigamente

Agora quero agradecer
Seu Ivan por esses lindos momentos
Onde ele pode nos mostrar
A cidade de Guarujá através do seu talento

Maria Vitória Machado, 9 anos. (Versos de Cordel, **As Belezas de Guarujá**. Visita ao Museu da Fortaleza da Barra Grande-Guarujá-SP)

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos considerar, o momento histórico que estamos vivenciando, causado pela Covid-19, que nos levou ao isolamento social, movimento este, que fez com que a escola e os professores se adequassem urgentemente ao ambiente virtual em aulas síncronas, vídeo aulas e plataformas interativas. Cada um usou as ferramentas e recursos que possuíam, adaptando-se conforme as necessidades dos educandos. Dessa forma, é impossível ignorar esse processo, feito de modo emergencial e transformá-lo em uma oportunidade reflexiva de transformar as Práticas Educativas, assumindo a Interdisciplinaridade, acompanhando assim, a demanda das transformações sociais, do mesmo modo que, as novas gerações tecnológicas exigem um ensino mais dinâmico para despertar seu interesse pelo conhecimento.

Ao mesmo tempo que foi um dos setores mais afetado pela pandemia, o setor cultural também viu-se forçado a migrar para a esfera digital, abrindo um leque inimaginável de possibilidades no que se refere ao alcance à cultura, tornando-se uma poderosa ferramenta disponível de acesso para que o professor possa potencializar o conteúdo cultural em sala de aula, ampliando significativamente o Repertório dos seus alunos. A partir de tecnologias que possibilitaram a digitalização de acervos museógrafos, livros, filmes, músicas e inúmeras atividades interativas como passeios virtuais pelos corredores de galerias em exposições ao redor do mundo todo, foi possível ter experiências interativas com as mais variadas manifestações artísticas.

Percebeu-se, que é na postura ativa investigativa, que o professor pedagogo assume o comando na construção do seu próprio Repertório Cultural, mesmo num cenário de contingência, observamos exemplos de vivências práticas, inclusive aplicadas em sala de aula. Romper com o paradigma da educação tradicional através de uma prática transformadora, educar para a vida, pensando na sociedade que almejamos formar, despertar para valores e princípios, provocar reflexões, “aprender a aprender”, romper fronteiras, muitas vezes pode se tornar difícil, mas acreditamos que a educação precisa, acompanhar as transformações sociais. É perceptível a importância de repensar a tecnologia, como instrumento de partilha do conhecimento, fonte de pesquisas de interesse do educando, projetos construídos por ele a partir do tema gerador escolhido segundo uma visão de mundo do seu próprio universo cultural.

A Prática Educativa baseada em projetos é um método complexo que envolve múltiplas relações em diversos contextos, implica num processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem que concentra várias estruturas das quais existem interesses e responsabilidades partilhadas (escolares, sociais, culturais, políticas), possibilitando o desenvolvimento de competências em grupo para se resolver problemas de necessidades locais, da própria comunidade até uma consciência global, planetária.

Não é possível uma educação plena nas escolas, sem um professor qualificado,

capaz de dialogar sobre a cultura e a diversidade de seus educandos, assumindo uma prática interdisciplinar e significativa de uma formação integral para a cidadania. O educador torna-se mediador neste processo, favorece hábitos de pesquisa, estabelece metas e estimula a perseverança na busca pelo sucesso dos objetivos planejados. Paulo Freire (2020) diz que "Ninguém ensina ninguém, e que ninguém aprende sozinho, aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo."

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 18 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46° ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

_______. **Professora sim, tia, não. Cartas para quem ousa ensinar**. 30° ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

_______. **Pedagogia do oprimido**. 50° ed. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 2011.

_______. **Pedagogia da autonomia**. 58° ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

_______. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5°ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

GARCIA, Sandra; MEIER, Marcos. **Mediação da Aprendizagem**. 7° ed. Curitiba, Editora: Grafiven, 2011.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte**: Uma escola pública em debate. Editora: Cortez, 2018.

_______. **Reconfigurar a Escola Transformar a Educação**. São Paulo. Editora Cortez, 2018.

_______. **Inovar é um compromisso ético com a Educação**. São Paulo. Editora Vozes, 2019.

CAPÍTULO 14

LA GESTIÓN EDUCATIVA SEGÚN EL PENSAMIENTO DE JAIME CAICEO: UN ENFOQUE HISTÓRICO

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 02/02/2021

Estela Socías Muñoz
Universidad Mayor-Santiago de Chile
https://orcid.org/oooo--003-0228-3430

RESUMEN: El siguiente artículo tiene como referente la labor realizada por un educador chileno, subrayando su pensamiento y su acción en la gestión educativa en los últimos cincuenta años, fundamentada en el hecho que, desde hace un tiempo, en el contexto de mejorar la calidad de la educación, uno de los aspectos en los cuales se ha centrado la discusión en Chile, es en la gestión al interior de las unidades educativas. En efecto, el liderazgo del Director asoma como uno de los aspectos importantes a considerar. En este caso, el Dr. Jaime Caiceo Escudero, se ha destacado por el aporte en el ámbito teórico de la gestión educativa, investigando y elaborando artículos o libros, y por las acciones que ha realizado como líder educacional, impulsando la creación de instituciones (DUOC) o gestionando otras (Liceo Popular, Centro Técnico y Director Administrativo DUOC; Rector Colegio de los Sagrados Corazones, Colegio Santa Familia y Colegio Santa Isabel de Hungría). La metodología utilizada es histórico-analítica; para reconstituir su pensamiento en gestión educativa y describir su acción y liderazgo directivos, se recurrió a la metodología histórica, investigando en fuentes primarias del autor y a entrevistas de testigos presenciales. A su vez, para determinar su pensamiento se realizó un estudio analítico de sus escritos.

PALABRAS CLAVES: Gestión educativa, enfoque histórico, calidad de la educación.

A GESTÃO EDUCACIONAL SEGUNDO O PENSAMENTO DE JAIME CAICEO: UM ENFOQUE HISTÓRICO

RESUMO: O seguinte artigo tem como referência o trabalho realizado por um educador chileno, sublinhando seu pensamento e sua ação na gestão educativa nos últimos cinquenta anos, fundamentada no fato de que, desde há algum tempo, no contexto de melhorar a qualidade da educação, um dos aspectos nos quais se centrou da discussão no Chile, é na gestão no interior das unidades educativas. Com efeito, a liderança do Diretor soma-se como um dos aspectos importantes a considerar. Neste caso, o Doutor Jaime Caiceo Escudero tem-se destacado pelo aporte no âmbito teórico da gestão educativa, investigando e elaborando artigos ou livros e pelas ações que tem realizado como líder educacional, impulsionando a criação de instituições (DUOC) ou gerindo outras (Liceu Popular, Centro Técnico e Diretor Administrativo DUOC; Reitor do Colégio dos Sagrados Corações, Colégio Sagrada Família e Colégio Santa Isabel da Hungria). A metodologia utilizada é histórico-analítica; para reconstituir seu pensamento na gestão educativa e descrever sua ação e liderança diretivas, recorreu-se à metodologia histórica, investigando em fontes primárias do autor e a entrevistas de testemunhas oculares. Por sua vez, para

determinar seu pensamento, realizou-se um estudo analítico dos seus escritos.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão educacional, enfoque histórico, qualidade da educação.

EDUCATIONAL MANAGEMENT ACCORDING TO THE THOUGHT OF JAIME CAICEO: A HISTORICAL APPROACH

ABSTRACT: The following article has as a reference the work done by an Chilean educator, underlining its thinking and action in the educational management in the last fifty years, based on the fact thet, for a time, in the context of improving the quality of the education, one of the aspects in which the discussion in Chile, has focused is on the inside of the educational units management. Indeed, the leadership of the Director appears as one of the important aspects to consider. In this case, Dr. Jaime Caiceo Escudero, has stood by the contribution in the theoretical field of educational management, researching and preparing articles or books, and the actions he has done as an educational leader, promoting the creation of institutions (DUOC) or managing other (Popular School, Technical Center and Administrative Chief DUOC; Dean School of Sacred Hearts, Holy Family School and Saint Elizabeth of Hungary School). The methodology used is historico-analitica; to reconstitute his thinking in educational management and describe its action and leadership management, we used historical methodology, research in primary sources the author and interviews of eyewitnesses. At the same time, to determine their thinking was an analytical study of his writings.
KEYWORDS: Educational management, historical approach, quality of education.

1 I INTRODUCCIÓN

En el medio latinoamericano existen muchos educadores que se han distinguido por su liderazgo escolar; sin embargo, el número se reduce significativamente, cuando a lo anterior, se le agrega el estudio, la investigación y las publicaciones de un Director, lo cual ha guiado su acción.

En los dos últimos años, la autora de este artículo ha investigado el pensamiento educativo del Dr. Jaime Caiceo Escudero, quien se ha distinguido por investigar, publicar y actuar en el ámbito de la gestión educativa. En efecto, sus tesis de Magíster (1980) y Doctorado en Ciencias de la Educación (1996a) se centraron en aspectos de desarrollo estructural de una organización educacional y en la propuesta de un modelo de gestión financiera para unidades educativas, respectivamente. Desde 1978 a la fecha ha publicado 28 artículos en revistas especializadas, 3 cuadernillos de instrucción programada y tres libros sobre gestión educativa, a partir de investigaciones realizadas en la Universidad Católica de Chile, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Santiago de Chile y en los centros educativos que ha dirigido. A su vez, la teoría la ha puesto en práctica al gestionar la creación, junto a dos compañeros de pedagogía en filosofía -Francisco Tokos Mentlik e Iván Navarro Abarzúa-, el Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1968 (Caiceo, 1980; Socías, 2015) y en dirigir tres establecimientos educacionales

dependientes de instituciones religiosas católicas: el Colegio de los Sagrados Corazones del Arzobispado de Santiago (pagado) (1990-1995) y dos colegios subvencionados por el estado: el Colegio Santa Familia (2000-2011), dependiente de la Compañía Hijas de la Caridad, ubicado en la comuna de Santiago y el Colegio Santa Isabel de Hungría (1998 a la fecha), dependiente de la Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales, ubicado en la comuna de La Cisterna de la Región Metropolitana.

A la luz de lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿Qué concepto de gestión ha conducido al Prof. Caiceo a investigar, teorizar y practicar en su labor académica y directiva?

2 I DESCRIPCIÓN HISTÓRICO-ADMINISTRATIVA DEL PERÍODO EN QUE INICIA SU PENSAMIENTO Y ACCIÓN EL DR. CAICEO

Para comprender el contexto histórico en que se formó, investigó y actuó el Dr. Caiceo, es conveniente indicar cuáles eran las situaciones sociales y educacionales en Chile en los años 60 del siglo pasado, como al mismo tiempo, cuál era la situación en la Universidad Católica, en donde estudió y trabajó originalmente. Durante la década del 60 del siglo pasado había en el plano social bastante efervescencia, lo cual condujo al triunfo del gobierno de *“la revolución en libertad”* de Eduardo Frei Montalva, en el cual se concretó la Reforma Agraria, la chilenización del cobre y se organizó la base social de los sectores postergados, a través de la promoción popular y de la creación de sindicatos, juntas de vecinos y centros de madres. Se caracterizó, por lo tanto, esta época por un deseo inmenso de amplios sectores sociales de tener más acceso a lo económico, a lo político, a la salud, a la vivienda, a la educación y, en general, a la cultura. Esta situación, sin embargo, era, a su vez, un reflejo de la situación mundial, especialmente en los países subdesarrollados. En el plano educacional se realizó la más profunda Reforma Educacional de ese siglo (1965) (Caiceo, 2013), con el objetivo fundamental de *“Democratizar la Enseñanza”*, es decir, hacer efectivo lo que la Constitución Política del Estado establecía en el sentido que todos los chilenos tienen derecho a educarse. Por lo mismo, cobra un gran impulso la Educación de Adultos[1], con el objeto de bajar los índices de analfabetismo cercanos al 16% -en el contexto de la educación permanente (Pereira, 1977)- y transformar el sistema escolar de educación primaria con seis años de duración a educación básica con ocho años y la educación secundaria con seis años de duración a educación media con cuatro años. Desde el punto de vista pedagógico se introdujeron transformaciones inspirados en Tyler y Bloom, discípulos de Dewey (Caiceo, 2016c). Las universidades, a su vez, estaban ansiosas de cambios, los cuales se inician con la Reforma Universitaria en 1967 en la Universidad Católica de Valparaíso (17 de junio) y luego en la Pontificia Universidad Católica de Chile (11 de agosto), adelantándose a los movimientos estudiantiles de París de 1968.

1 Esta situación será uno de los motivantes de la creación del DUOC.

Era la crisis general del mundo de esa época que se expresaba también en la educación superior; de aquella educación que apuntaba más a la instrucción que al desarrollo pleno del hombre, más al profesionalismo que a la investigación y búsqueda de nuevas formas de cooperación para el desarrollo de los países. Uno de los principios de la Reforma Universitaria, sostenía que la Universidad debía estar al servicio de la sociedad en la cual estaba inserta; esto significaba, en otros términos, que la Universidad y el Mundo debían estar estrechamente ligados. Para que la Universidad se nutriera de la realidad y pudiera hacer ciencia verdadera debía compenetrarse del mundo; para que esta unión Universidad-Mundo fuera más fructífera -se decía-, representantes de la Comunidad Universitaria, que conocieran mejor el mundo y la sociedad en que vivían, debían entregarles a los miembros de su entorno social sus conocimientos teóricos, contrastarlos con la experiencia y nutrirse de la verdad que estaba en la realidad misma. De esta forma, los universitarios, al entregar sus conocimientos a la sociedad y enriquecerlos con ella misma, devolvían en parte el tremendo esfuerzo que hacía un país subdesarrollado como Chile para mantener las universidades. Se quería, en otros términos, poner a la universidad en el lugar que le correspondía, *"no ser una torre de marfil"*, como se decía en ese entonces, sino que fuera el lugar de pensamiento y elaboración de la cultura chilena, inspirada en su realidad. La Iglesia Católica, a su vez, realiza el Concilio Vaticano II (1962-1965) y los Obispos Latinoamericanos, reunidos en Medellín (1968) postulan una "educación liberadora". Todo lo anterior favoreció la fundación del DUOC (Caiceo, 2008) y está presente en las inquietudes intelectuales y de acción pedagógica del autor estudiado.

A su vez, para adentrarse en el el plano administrativo educacional, hay que tener en cuenta los planteamientos de Toffler (1990) y Drucker (1990), entre otros, quienes son considerados futuristas e indican que se está en la sociedad del conocimiento desde finales del siglo XX -el poder ya no estará en la propiedad de la tierra ni en la propiedad de las acciones sino que en el conocimiento que posea cada persona-. Frente a este gran desafío los educadores latinoamericanos nada acotaron y, por lo mismo, los economistas a partir de la CEPAL se adelantaron y señalaron cuál es el papel que corresponde a los educadores: *Educación y Conocimiento, Eje de la Transformación Productiva con Equidad* (1992).

Al efectuar el diagnóstico de la situación latinoamericana, la CEPAL relaciona a la educación con los sistemas económico-productivos de los países, señalando que los bajos niveles de escolaridad se traducen en un problema de *"exclusión por marginación temprana"*. Ello significa que si los jóvenes no alcanzan niveles de cobertura deseables en su situación escolar normal, será muy difícil posteriormente acertar con estrategias de integración al mundo social y laboral. Por lo mismo, se hace indispensable que los diferentes estados eleven los niveles de escolaridad de sus habitantes con el objeto de lograr una mejor integración social, generando mayores oportunidades de acceso al mundo laboral. Pero como el mundo está cambiando tan rápidamente, no sólo se trata de más educación sino que de mejor educación, acorde con las necesidades de la sociedad actual

y especialmente futura; surgen así los conceptos de calidad y equidad del sistema escolar (debe ser de calidad y para todos: ello significa que el que puede menos hay que ayudarle más) (Caiceo, 1996b).

La teoría administrativa, a su vez, ha tenido sus propios cambios. De la noción de administración educacional -entendiendo por tal, la aplicación de las políticas y acciones emanadas del Ministerio central- se ha pasado a la noción de gestión educacional; en este concepto, el Ministerio determina sólo las grandes políticas y corresponde a cada unidad educativa plasmarlas en acciones concretas con autonomía, creatividad e innovación. Se comienza a aplicar en forma efectiva la descentralización de la gestión: El Ministerio determina sólo los objetivos fundamentales y contenidos mínimos y cada unidad educativa, acorde con su propio Proyecto Educativo Institucional, elabora sus propios planes y programas de estudio, fijando sus prioridades y sus énfasis (Caiceo, 2002).

Para acceder a este verdadero cambio pedagógico, es imprescindible un cambio en la práctica de la cultura escolar, pues significa alterar los parámetros de la organización, el clima psico-social y las formas de ejercer el poder y el control, entre otros. Todos estos cambios habrán de manifestarse en la práctica del quehacer pedagógico; es allí donde la autonomía debe rescatar los espacios de decisión individual y grupal, bajo la identidad institucional, con el objeto de favorecer el desarrollo de la iniciativa y la creatividad en favor de proyectos comunes de participación y comunicación con un claro liderazgo del Director.

Tal autonomía, por lo tanto, podría emerger desde una dinámica de compromisos, que conlleva una motivación base para los docentes, sustentadas en estímulos adecuados de orden profesional, de perfeccionamiento y económicos. Y para los alumnos, estableciendo un proyecto educativo atractivo, donde prime el aprendizaje y no la repetición, ni culturas extrañas a su realidad. Es necesario desarrollar todas las potencialidades de los educandos; ello puede ser favorecido incentivando la comunicación, en tanto *"... se cuente con redes comunicacionales que sean un elemento de encuentro sustentados en el diálogo"* (Flores, 1989: 67).

Se está hablando aquí de una escuela democrática que favorezca con autonomía responsable de todos los miembros de la comunidad escolar el desarrollo personal, profesional y de competencias de todos ellos. Los conceptos de descentralización y autonomía han sido asumidos en el ámbito de la educación desde la década del 80 del siglo pasado; en efecto, en Europa circulaba esa tendencia en consideración a que

> *"la escuela es una comunidad educativa constituida por alumnos, profesores, padres, funcionarios que comparten un mismo territorio y participan de una herencia común. Como tal, la escuela constituye un todo, con características específicas, que diferencia a una de las otras. La necesidad de asumir esta especificidad en la realización de un trabajo educativo eficaz y coherente <obliga> a cada escuela a construir su propia autonomía y a la administración central a reconocerla. Es éste el sentido de una política de descentralización pedagógica, administrativa y financiera"* (Ministério de Educação 1992: 55).

3 | PENSAMIENTO EDUCATIVO DEL DR. JAIME CAICEO

En cuanto al planteamiento central del Dr. Caiceo en el ámbito administrativo se encuentra la autonomía de gestión, la cual debe darse en tres aspectos fundamentales de un Director o gestor de la educación: pedagógico, administración de personal y administración financiera. Textualmente señala: *"Para que exista autonomía de gestión en la unidad educativa en el amplio sentido del término, cada establecimiento debería tener autonomía curricular, autonomía administrativa, autonomía en la administración del personal y de los recursos financieros"* (Caiceo, 2004: 65). Inspirado en la acción desarrollada por Mons. Gambino en la Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago, señala que *"en el plano curricular ello se expresa en la posibilidad de definir su propio Proyecto Educativo a partir de sus necesidades, de su entorno y de su ideario, asegurando su pertinencia"* (Caiceo, 2002: 119) y en autores como Abraham Magendzo (1989), Cecilia Braslavsky & Gustavo Cosse (1996) se plantea que es necesaria la diversificación del curriculum para cada región o localidad específica de un país. Acota, a su vez, que la autonomía de gestión en la unidad educativa debiera incluir, además, *"la posibilidad de determinar el personal que será necesario para la ejecución del Proyecto Educativo, los roles que cumplirán al interior de la organización educativa, sus competencias personales y técnicas, la capacitación y el perfeccionamiento que los docentes requieren de acuerdo a las necesidades que surgen del proyecto*" (Caiceo, 2002: 120). Recuerda, a su vez, lo indicado por la Comisión Brunner al respecto, la cual la definió como *"la facultad que tiene la unidad educativa para contratar y remover personal, evaluarlo y remunerarlo, de acuerdo con los requerimientos que le plantea el proyecto educativo"* (Ministerio de Educación, 1994: 31). Finalmente indica que *"otro elemento fundamental para el logro de una eficiente y eficaz autonomía de gestión radica en la necesidad que la propia unidad educativa administre sus recursos financieros proporcionados por el sistema central, los ingresos aportados por el Estado o los usuarios y que tenga la capacidad de generar nuevos recursos a través de la iniciativa y creatividad de los integrantes de la comunidad educativa"* (Caiceo, 2002: 121). Tales planteamientos los postulan no sólo para la educación particular sino que también para la educación municipal o pública, pues ello favorecerá la calidad de los resultados educativos y el liderazgo del Director. Indica que el Director debe estar preparado para ejercer la autonomía de gestión en todos los sentidos antes individualizados y efectivamente hacerlo (Caiceo, 1988, 1991a, 1991b, 1992 y 1996b), porque ello favorece la unidad de dirección, de acuerdo al quinto principio de administración enunciado por Fayol en 1916:

> *"Un solo jefe y un solo programa para un conjunto de operaciones que tiendan al mismo objeto. Es la condición necesaria de la unidad de acción, de la coordinación de las fuerzas y de la convergencia de los esfuerzos. Un cuerpo con dos cabezas es, en el mundo social, como en el mundo animal, un monstruo. Le es difícil vivir"* (Fayol, 1974: 165).

En su tesis de magíster (1980) realiza un exhaustivo análisis de la estructura organizacional de las unidades educativas y desarrolla la aplicada en el DUOC en sus diferentes etapas. Hay varios otros aspectos relevantes en los planteamientos de este autor, como adelantarse a que con la educación no debe lucrarse y que hay entregar mayores recursos a los establecimientos con alumnos más desfavorecidos, planteados en la década del 90 del siglo pasado (Caiceo, 1992, 1996b) y que estos dos aspectos se han concretado en este siglo con la Ley de Inclusión (2015) y la Ley SEP -Subvención Educacional Preferencial- (2008).

En su última obra (2017), divide la gestión educacional en cuatro aspectos relevantes: (i) Gestión y liderazgo educacional, centrado en la persona del Director y en la proyección de su labor para el siglo XXI; (ii) Autonomía y gestión educacional; (iii) Gestión de personal en educación de acuerdo a la legislación chilena y (iv) Gestión financiera de la educación, insistiendo que en un presupuesto educacional de las unidades educativas debe haber a lo menos un 20% para inversión, a fin de implementarlas adecuadamente para obtener una educación de calidad. Cabe hacer notar que su punto de partida es señalar que la gestión educacional está ligada a la antropología filosófica, pues tanto educadores como educandos -involucrados en este tipo de gestión-, son personas y no meros instrumentos y, por tanto, hay que tenerlas presente en esa dimensión en su labor. A su vez, indica que hoy en día se habla de gestión y no de administración porque *“el Ministerio (de Educación) determina solo las grandes políticas y corresponde a cada unidad educativa plasmarlas en acciones concretas con autonomía, creatividad e innovación”* (Caiceo, 2017: 94-95).

En cuanto a su praxis directiva la inició muy tempranamente dirigiendo en el DUOC su primer Liceo Popular en 1969, el Primer Centro Técnico en 1970 y la Dirección Administrativa (1971-1977). Con una serie de entrevistas realizadas por la autora de esta ponencia se logró formar la convicción que la labor allí desarrollada por el Prof. Caiceo fue determinante en la puesta en marcha y consolidación de la institución. Al respecto, algunas opiniones al respecto son: *“Su centro de operaciones fue desde la Casa Central de la Universidad y en terreno, visitando permanentemente las Sedes... cuando cumplía el calendario de visitas a las Sucursales en calidad de Director Administrativo y de Finanzas, las relaciones fueron siempre de buen trato, con habilidad, cordialidad y constantemente buscando mejoras en los controles técnicos, administrativos y / o pedagógicos, abarcaba todos los ámbitos que fuesen necesarios*” (Villarroel, 2015). “*El trabajo que realizó el DUOC fue trascendente y significativo para miles de personas que pudieron mejorar su calidad de vida a través de lo que les ofreció el DUOC para terminar sus estudios o aprender un oficio o carrera técnica; en ello la labor del Prof. Caiceo desde el* área de administración y finanzas*, fue clave”* (Tamblay, 2015). *“También fue una persona que enfrentó problemas complejos propios de una autoridad administrativa, como es el manejo de personal, de la mejor manera posible”* (Williamson, 2015). El Pbro. Juan Bagá, Director Ejecutivo del DUOC (1971-1977) señala: *“En esta tarea fui bien acompañado por Jaime Caiceo quien*

estaba directamente en la praxis y el día a día de DUOC. El trabajo de Jaime es de destacar por la eficacia que tuvo en los primeros años (de la institución)" (Bagá en DUOC UC, 2016: 16). El haber nacido en el campo lo marcó significativamente en su preocupación por los campesinos que, generalmente, son los más apartados de los beneficios de la sociedad; ello lo condujo a participar en forma activa y directa en la fundación del DUOC y en la capacitación y perfeccionamiento de los campesinos (Caiceo, 2019).

A su vez, en los tres establecimientos educacionales que ha dirigido ha puesto en práctica la autonomía de gestión en los términos por él indicados, lo cual ha posibilitado sacar a esas instituciones de la crisis económica en que se encontraban al asumir la dirección y dejarlas con un equilibrio presupuestario e importantes inversiones en infraestructura y medios pedagógicos que han posibilitado aprendizajes significativos en sus estudiantes. Lo describe detalladamente en un artículo en el 2002 y se lo explicó a la autora de este artículo en una entrevista realizada en 2016. Cabe consignar que los 3 establecimientos que ha dirigido los recibió con crisis económica y, gracias a sus conocimientos teóricos (Caiceo, 1997), a sus técnicas financieras y a su experiencia, con el adecuado liderazgo y toma de decisiones oportunas (Caiceo, 2020), supo sacarlos adelante sin menoscabar el elemento núcleo de las organizaciones: las personas (Hicks, 1981).

4 | CONCLUSIONES

Se ha intentado responder al problema inicial, señalando el contexto en el cual surgió el pensamiento educativo del Dr. Jaime Caiceo, subrayando los principales conceptos de gestión educacional, especialmente el concepto de autonomía de gestión que plantea en sus diferentes investigaciones y cómo lo ha llevado a la praxis en sus distintos cargos directivos; proyecta, a su vez, la acción educativa del Director hacia el siglo XXI.

Al analizar sus escritos, se percibe su profundo humanismo, unido a aspectos técnico-pedagógicos y de gestión educativa, tan importantes y necesarios en el mundo actual para que la educación pueda responder adecuadamente a los desafíos del momento histórico en que se está viviendo. El ubicar a la gestión educacional en el ámbito de las ciencias sociales y señalar que su episteme es la fenomenología y la hermenéutica está colocando definitivamente a la educación y a la administración en el nivel científico en que se deben encontrar (Caiceo, 2016b).

REFERENCIAS

BAGÁ, Juan (2016). "Padre Juan Bagá Ballús, Primer Director Ejecutivo de Duoc" en **Observatorio DUOC,** N° 16, enero, pp. 16-17. Disponible en: http://observatorio.duoc.cl/sites/default/files/anuario_observatorio_duoc_uc_2016.pdf. Consultado el 15 de septiembre de 2017.

BRASLAVSKY, Cecilia; COSSE, Gustavo (1996). “Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones”. **Programa de Promoción de la Reforma Educacional en América Latina -PREAL-**, Nº 5, Buenos Aires, julio. Disponible en: https://docplayer.es/21271880-No-5-las-actuales-reformas-educativas-en-america-latina-cuatro-actores-tres-logicas-y-ocho-tensiones-cecilia-braslavsky-gustavo-cosse.html. Consultado el 15 de septiembre de 2017.

CAICEO, Jaime (1980). **El Desarrollo Estructural de una Organización Educacional No Formal. Caso Estudio el DUOC en su Primera Década de Existencia.** Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

CAICEO, Jaime (1988). “Los Responsables de la Educación”. **Revista Presencia**, Nos. 24-25, septiembre-diciembre, pp. 49-52.

CAICEO, Jaime (1991a). “La Administración Educacional de un Colegio de Iglesia vista por el Director”. **Revista de Pedagogía**, N° 336, abril, Santiago de Chile, pp. 58-59.

CAICEO, Jaime (1991b). “Cómo la Doctrina Social de la Iglesia Interpela a la Escuela en el Ámbito Administrativo-Financiero”. **Evangelizar Educando**, Nº 9, noviembre, Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago, pp. 10-15.

CAICEO, Jaime (1992). “El Director de la Unidad Educativa del Siglo XXI”. **Revista de Pedagogía**, No. 344, marzo, Santiago de Chile, pp. 12-14.

CAICEO, Jaime (1996a). **Un Modelo de Administración Financiera para un Colegio de Iglesia**. Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina.

CAICEO, Jaime (1996b). “Diagnóstico de la Educación Latinoamericana y Propuestas para el Futuro”. **Estudios Sociales**, No. 87, Trimestre 1, Santiago de Chile, pp. 107-122.

CAICEO, Jaime (1997). **Economía, Finanzas y Educación**. Santiago de Chile: Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile

CAICEO, Jaime (2002). “Gestión Financiera y Educación: Experiencias en Establecimientos Educacionales Pagados y Subvencionados”. **Manual de Contabilidad y Auditoría**, Nº 125, agosto, Editorial Lexis Nexis, Cono Sur, Santiago de Chile, pp. 117-134.

CAICEO, Jaime (2004). “Autonomía de Gestión: Necesidad del Director Educacional”. **Contabilidad y Auditoría**, No.146, mayo, Editorial Lexis Nexis, Santiago de Chile, pp. 63-78.

CAICEO, Jaime (2008). “Los Orígenes del Departamento Universitario Obrero Campesino –DUOC- de la Pontificia Universidad Católica de Chile”. **Perspectivas Educacionales**, N° 8, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, pp. 13-32.

CAICEO, Jaime (2013). “Reforma Educacional de 1965 en Chile: Participación de Mario Leyton Soto”. **Revista Electrónica Diálogos Educativos***,* Año 13, N° 26, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, pp. 3-17.

CAICEO, Jaime (2016a). **Entrevista.** Realizada por Estela Socías Muñoz el 10 de marzo.

CAICEO, Jaime (2016b). “Crisis de la Epistemología de las Ciencias Sociales y la Educación Comparada”. **Revista Profissão Docente***,* v. 16, n. 35, Universidade de Uberaba, pp. 3-14. Disponible en: file:///C:/Users/Jaime/AppData/Local/Temp/1062-4055-1-PB.pdf. Consultado el 20 de septiembre de 2017.

CAICEO, Jaime (2016c). **La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX***.* Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

CAICEO, Jaime (2017). **Gestión Educacional. Análisis Teórico Práctico en Chile: 1978-2016.** Santiago de Chile: Ed. Universidad de Santiago de Chile.

CAICEO, Jaime (2019). “El Departamento Universitario Obrero Campesino en su etapa fundacional. Capacitación laboral y dignificación de los campesinos chilenos”. **Revista IRICE***,* N° 36, Universidad Nacional de Rosario - CONICET, Argentina, pp. 123-146. Disponible en: https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1040/1136. Consultado el 1° de febrero de 2021.

CAICEO, Jaime 2020. “Liderazgo y toma de decisiones a nivel de una unidad educativa de Chile”. **Papeles Salmantinos de Educación**, N° 24, Universidad Pontificia de Salamanca, pp. 93-115. Disponible en: https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/112/66. Consultada el 1° de febrero de 2021.

CEPAL (1992). **Educación y Conocimiento, Eje de la Transformación Productiva con Equidad**. Santiago de Chile: Edición de las Naciones Unidas.

CHILE (2008). Ley N° 20.248: Establece Ley Subvención Educacional Preferencial*.* Santiago de Chile: Publicada en el *Diario Oficial* del 1° de febrero. Disponible en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001. Consultada el 25 de septiembre de 2017.

CHILE (2015). Ley N° 20.845: Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*.* Santiago de Chile: Publicada en el *Diario Oficial* del 8 de junio. Disponible en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172. Consultada el 1° de febrero de 2021.

DRUCKER, Peter (1990). **Las Nuevas Realidades**. Buenos Aires: Sudamericana.

FAYOL, Henry (1974). **Administración Industrial y General***.* México: Herrero Hermanos Sucs. S.A., 18ª edición.

FLORES, Fernando (1989). **Inventando la Empresa del Siglo XXI**. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A.

Hicks, Herbert (1981). **Administración de Organizaciones: Desde un Punto de Vista de Sistemas y Recursos Humanos**. México: Compañía Editorial Continental.

MAGENDZO, Abraham (1989). “Descentralización del Curriculum Escolar: Una Aproximación a la Distribución Igualitaria del Conocimiento”. **Anales de la Facultad de Educación***,* Vol. II, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 60-75.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (1992). **Gerar e Gerir Recursos na Escola**. Porto, Portugal: Execução Gráfica: Rainho & Neves Ltda.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994). **Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación**. Santiago de Chile: MINEDUC

PEREIRA, Manuel (1977). **En Torno a la Educación Permanente**. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas -C.P.E.I.P.-.

SEGUNDA CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO (1968). **Documento Final de Educación, Medellín.** Santiago de Chile: Ed. San Pablo.

SOCÍAS, Estela (2015). "Un Educador Chileno, su Vida, Formación y Preocupación por la Educación Popular: Jaime Caiceo Escudero". **Ponencia presentada en el XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación -CIHELA-** realizado en Medellín, Colombia, 15 al 18 de marzo.

SOCÍAS, Estela (2018). "Rol Desempeñado por el Dr. Jaime Caiceo Escudero en la Creación y Gestación Inicial del DUOC". **Cadernos de História da Educação**, v.17, n.1, jan.-abr., Universidade de Uberlandia, Brasil, pp. 153-176. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v17n1-2018-10.

TAMBLAY, Elsa (2015). **Entrevista**. Coordinadora Pedagógica del DUOC. Realizada por Estela Socías Muñoz el 10 de junio.

TOFFLER, Alvin (1990). **El Cambio del Poder**. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

VILLARROEL, Alejandro (2015). **Entrevista**. Director de una Sede del DUOC. Realizada por Estela Socías Muñoz el 20 de mayo.

WILLIAMSON, Guillermo (2015). **Entrevista**. Coordinador Pedagógico del DUOC. Realizada por Estela Socías Muñoz el 25 de mayo.

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO, DESAFIOS E DILEMAS DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO: GÊNERO E A MULHER ENCARCERADA

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 01/02/2021

Tailan Cristina Maciel
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
Guarapuava- Paraná
http://lattes.cnpq.br/286708398844897

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) -Departamento de Pedagogia
Guarapuava- Paraná
http://lattes.cnpq.br/5221333212268354

RESUMO: O objetivo da presente investigação é refletir sobre as práticas educativas existentes nas penitenciárias brasileiras, em especial, as direcionadas às mulheres, destacando sua posição na sociedade atual, especificidades de gênero e a garantia de seus direitos fundamentais à vida. Busca-se analisar o perfil das mulheres privadas de liberdade, os motivos pelos quais levaram à privação de liberdade, considerando o perfil socioeconômico e o grau de escolarização, evidenciando, assim, a influência do meio. Nesse contexto, a educação nos espaços prisionais surge como um aporte para a construção da autonomia, integração social e emancipação das mulheres que, por vezes, são omitidas pelo Estado. A pesquisa realizada possui caráter bibliográfico. Baseia-se nos estudos de referências publicadas, buscando o entendimento do tema em destaque e todas as indagações que norteiam o espaço prisional, além das condições das mulheres nesses espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher; Encarceramento; Educação; Gênero.

EDUCATION, CHALLENGES AND DILEMMAS OF THE BRAZILIAN PRISON SYSTEM: GENDER AND THE INCARCERATED WOMAN

ABSTRACT: The object of the present investigation is to reflect on the existing educational practices in the Brazilian penitentiaries, especially those directed to women, highlighting their current social position, gender specifics and the guarantee of their fundamental rights to life. Seeking to analyze the profile of women deprived of liberty, the reasons that brought about the deprivation of liberty, considering the socioeconomic profile and the level of education, which gives evidence to the influence of the environment. In this context, the education in prison spaces comes as a contribution to building autonomy, social integration and emancipation of women that sometimes are omitted by the State. The research conducted has a bibliographic character. It is based on the studies of published references, seeking to understand the highlighted topic and all the inquiries that guide the prison space, in addition to the conditions of women in these spaces.

KEYWORDS: Woman; Incarcerated; Education; Gender.

INTRODUÇÃO

Apesar dos direitos conquistados pelas mulheres ao longo dos anos, a igualdade ainda se faz bastante presente nas discussões sobre gênero. A mulher, historicamente, foi fruto de discriminação pela sociedade, em todos as organizações, sejam elas: educacionais, familiares e religiosas. Os movimentos feministas têm uma grande influência nas mudanças ocorridas ao longo dos tempos, inclusive na garantia de direitos das mulheres que, por anos, foi-lhes negado.

Esse histórico de lutas, porém, não alcançou mudanças na condição da mulher presa. Em um país que foi o último a abolir a escravidão e possui retrocessos condizentes com a estrutura do país, interligados inclusive aos espaços prisionais, a exclusão social se dá de forma dupla, uma delas por ser mulher e a outra por estar presa. Nessa perspectiva, a pesquisa busca compreender quais as práticas educativas utilizadas no sistema prisional, principalmente as direcionadas ao público feminino. Tem-se, ainda, como objetivo analisar o perfil das mulheres que cumprem pena no Brasil, bem como o motivo que as levam ao cárcere, considerando toda a subjetividade do gênero.

A pesquisa realizada possui caráter bibliográfico. Baseou-se nos estudos de referências publicados, buscando o entendimento do tema em destaque, considerando todas as indagações que norteiam o espaço prisional e as condições das mulheres nesses espaços. Para tanto, a discussão foi organizada trazendo abordagens sobre a educação na prisão e a relações com o gênero feminino e o perfil da mulher encarcerada, identificando como acontece o processo de inserção da educação como forma de empoderamento nas prisões e seus desafios frente à estrutura sócio-histórica brasileira.

Dentre as constatações, foi possível observar que a educação para a mulher presa surge como uma possibilidade de emancipação, auxiliando na construção da autonomia e promovendo a educação como uma libertadora, uma prática social de resistência.

O PROCESSO EDUCACIONAL NAS PRISÕES BRASILEIRAS

O Brasil possui a terceira maior população carcerária do mundo. Os crimes são distintos, mas todos tem uma relação vinculada ao poder econômico. Segundo Robert Sampson (2002, p.17):

> O poder econômico está ligado ao crime nas duas pontas: os muito pobres ingressam no crime porque não têm nada a perder, e os muito ricos cometem crimes porque a confiança na impunidade faz com que se sintam livres de qualquer controle.

Para as mulheres a realidade não se difere, pois, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), de 2016 (BRASIL, 2017), em sua maioria, as mulheres presas no país são mães solteiras, com baixa escolaridade e pertencentes à base da pirâmide social, ora, pois, suscetíveis a entrar no mundo do crime. É importante ressaltar

que, dentre as prisões femininas, 62 % delas são presas pelo regime de tráfico de drogas, uma forma emergente de suprir as suas necessidades físicas e de seus dependentes.

Vivencia-se dias difíceis, onde o conhecimento e a ignorância se confrontam e o segundo item ainda se sobressai. A forte aversão da sociedade com relação ao sistema carcerário é eminente e, ainda mais, por ser destacada pela mídia. Um exemplo disso foi a entrevista do médico Dráuzio Varella com uma transexual, que cumpre pena na Penitenciária I José Parada Neto, em Guarulhos, na Grande São Paulo. A entrevista foi ao ar no dia 01 de março de 2020, pela emissora Rede Globo. O caso tomou uma proporção negativa devido a um abraço que o médico ofereceu à detenta.

A mídia tem forte influência na visão que as pessoas têm do cárcere e, devido a isso, muitas ainda adotam os espaços prisionais com vistas a um local de opressão e penas severas, desconsiderando seu caráter fundamental, que é o de ressocialização e reinserção do sujeito a sociedade. Diante dessa análise, pode-se destacar que é preciso reestruturar esse modelo carcerário, afinal, os números apontam que o modelo vigente não é eficaz. Para tanto, a educação, ainda que de forma gradativa, mostra o caminho, que está pautado na construção de autonomia, no respeito, no diálogo e na humanização entre os sujeitos.

A educação é um direito de todo ser humano, previsto e sistematizado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Porém, os atendimentos educacionais no sistema penitenciário, ao longo dos anos, apresentaram muitos obstáculos para que o seu desenvolvimento ocorresse nesses espaços. Esses problemas, conforme Julião (2016), podem ser observados desde as primeiras experiências relatadas com educação dentro da prisão.

No Brasil, o modelo penal foi estabelecido através da influência dos modelos penitenciários vigentes na Europa e Estados Unidos. O Código Penal brasileiro começou a ser estruturado a partir da Constituição de 1824, quando são banidas as penas de açoite, a tortura, o ferro quente e outras penas desumanas. Define-se que as cadeias devem ser ambientes seguros, limpos e bem arejados, existindo diversas casas para a separação dos réus, de acordo com as circunstâncias e natureza dos seus crimes. Apesar das determinações de uma concepção de prisão mais humanizada, a realidade já se mostrava em decadência, inclusive, por não haver espaços suficientes para acomodar o número de presos.

O sistema carcerário no Brasil caracteriza-se como um problema social. Dados de 2019 mostram que, atualmente, existem cerca de 749.009 presos no país, ocupando o terceiro lugar no ranking mundial. Segundo o INFOPEN de 2016 (BRASIL, 2017), a população carcerária brasileira aumentou 7,14% desde o ano 2000, havendo um crescimento de 150% no Brasil em 17 anos.

Para Julião (2007), o perfil dos presos reflete as condições de quem é preso neste país: são pessoas de baixa escolaridade, pertencentes à classe menos favorecida e

privadas de seus direitos fundamentais de vida. As prisões, portanto, são reflexo da cultura humana e, muitas vezes, representam as contradições que afetam as camadas sociais.

> Constata-se que a educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade (JULIÃO, 2016, p. 27).

No Brasil, a educação sofreu decorrentes alterações ao longo de seu processo histórico e ainda segue um modelo de educação preocupada somente com a formação para o mercado de trabalho. Esse caráter utópico da maioria das políticas educacionais brasileiras está interligado ao simples fato de não serem associadas a uma política social que considere os fatores econômicos, culturais e políticos, o que acaba afetando na construção de um sistema educacional democrático, cujo objetivo é a autonomia, a participação do sujeito de forma positiva na sociedade à qual está inserido.

Os problemas principais que norteiam o sistema prisional brasileiro estão relacionados à precariedade da estrutura política do país, de uma cultura cuja raízes estão pautadas na violência e no descaso com os direitos humanos.

O sistema prisional possui um campo complexo, onde suas concepções estão relacionadas a preconceitos e, inclusive, disseminadas pelos diferentes meios de comunicação. Se a educação fora desses espaços ainda possui inúmeras lacunas, no que diz respeito ao cárcere é ainda mais defasado, pois, se, de um lado, há aqueles que defendem a educação como forma de reintegração e ressocialização do sujeito, de outro, há quem a veja como um benefício e até mesmo como privilégio.

A partir dessa perspectiva, o caráter de ressocialização está cada vez mais desvinculado das prisões brasileiras, ou seja, os espaços estão longes de serem ambientes que garantam os direitos fundamentais dos sujeitos, uma vez que as instituições prisionais caracterizam-se pela forte imposição da violência social, racial e de gênero.

A MULHER ENCARCERADA NO BRASIL

A partir da metade do século XX, os movimentos sociais feministas ganham espaço na sociedade, marcado por conquistas de direitos, incluindo o voto feminino. Na história, há uma ausência significativa do papel da mulher, ora, pois, majoritariamente, os registros foram construídos por homens. Embora tenham as mesmas capacidades, homens e mulheres jamais compartilharam da igualdade de direitos. A mulher, hierarquicamente, é vista pela sociedade com caráter compreensivo e passivo, a que tudo suporta.

A mulher em sua essência sempre esteve condicionada a uma perspectiva masculina, ou seja, até mesmo na garantia de seus direitos ela sujeita-se as condições impostas pelo sexo oposto. Essa forte repressão é evidenciada, inclusive, nas penitenciárias brasileiras, onde a mulher, assim como na sociedade, busca a igualdade de gênero. Para Beauvoir

(1980, p. 19),

> mesmo quando os direitos são arbitrariamente reconhecidos, uma forte pressão do hábito impede que a mulher encontre nos costumes expressão concreta de sua dignidade, respeito e reconhecimento efetivo.

A questão do gênero e a posição da mulher na sociedade estão correlacionadas à representação histórica de seu papel e seu desempenho social, uma vez que os direitos se fazem meramente dissociados, quando a mulher passa a ser vista a sombras do sexo masculino.

Nas instituições prisionais, o gênero é ainda mais evidenciado, ou seja, os espaços de privação de liberdade acabam refletindo essa realidade, onde os direitos fundamentais de vida e o caráter de ressocialização são meramente desligáveis, e a mulher acaba sendo vista como produto de segregação. Dados do relatório INFOPEN Mulheres 2016 (BRASIL, 2017) apontam que a taxa de aprisionamento feminino vem crescendo. Nos últimos 16 anos, a taxa cresceu 5,25 %, ocupando a quinta maior população carcerária mundial.

Outro ponto é que, geralmente, para aguardar o futuro de seus processos jurídicos, as mulheres são direcionadas a cadeias públicas destinadas ao sexo masculino. Em condições desumanas, as mulheres são impostas a situações de perigo, sem que seus direitos sejam mantidos. Um dos fatores para essa omissão de direitos por parte dos poderes públicos é o aumento da população carcerária feminina ao longo dos anos, sendo que existem muito mais mulheres em situações de privação de liberdade do que vagas ofertadas.

Diante disso, Oliveira e Santos (2012), sobre a vulnerabilidade da mulher, ressalva:

> [...] as mulheres encarceradas possuem condições específicas de vulnerabilidade e demandam atenção especial do Estado, que tem o dever de dar maior estima a essa situação, o que lamentavelmente não vem sendo observado (OLIVEIRA; SANTOS, 2012, p. 237).

A população feminina encarcerada vem crescendo, consideravelmente, ao longo dos anos. O perfil da mulher presa no Brasil é sem dúvidas aquela que está vinculada a diversos fatores como: escolaridade, influência de seus cônjuges e classe social. As mulheres com menor poder aquisitivo, portanto, são as mais vulneráveis a estarem privadas de sua liberdade. Essa vulnerabilidade já mostra o cenário infeliz que vivem na sociedade e na prisão. A mulher passa a ser invisível e ignorada, o que não se difere da realidade fora das prisões, ocorrendo a luta diária para acabar com a desigualdade de gênero. Diante do total de presas no Brasil, cerca de 80% das mulheres são mães, responsáveis únicas pelos cuidados dos filhos. Aproximadamente, 62% delas são presas pelo regime de tráfico de drogas. Interessante é que, diante desses dados, embora, a maioria das prisões femininas estão correlacionadas ao tráfico, nenhuma delas é presa por comandar o crime. O fato de estarem dispostas a posições subalternas e periféricas faz com que elas estejam mais

expostas à ação policial. Apesar dos dados serem alarmantes, ainda assim o Estado se abstém no que diz respeito à questão do gênero, conforme retrata o relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil:

> [...] encarceradas apenas deveriam sofrer limitações ao seu direito de ir e vir, mas o descaso, a negligência e omissão do Estado no cumprimento de seus deveres dissemina violações de todos os demais direitos das presas que não deveriam ser afetados. O Estado, que deveria nesse universo específico construir espaços produtivos, saudáveis, de recuperação e resgate de auto-estima e de cidadania para as mulheres, só tem feito ecoar a discriminação e a violência de gênero presentes na sociedade para dentro dos presídios femininos (BRASIL, 2007, p. 6).

O sistema prisional acaba refletindo a condição da mulher na sociedade. O caráter de desigualdade e exclusão social se faz presente. Compreendendo que a função do sistema carcerário seria a reinserção social do sujeito, então, a mulher acaba sendo punida duas vezes: a primeira pelo seu delito e, consequentemente, por abdicar de seu papel social, que foi lhe imposto tradicionalmente.

Sobre essa posição feminina, Simone de Beauvoir (1949, p. 21) afirma:

> Ora, a mulher sempre foi, senão a escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje embora sua condição ainda esteja evoluindo, a mulher ainda arca um pesado handicap. Em quase nenhum país seu estatuto legal é idêntico ao do homem, e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente (BEAUVOIR, 1949, p. 21).

Nos presídios, as mulheres enfrentam uma forte opressão e são sujeitas a situações como: falta de produtos básicos de higiene, em diversos casos, elas precisam utilizar miolo de pão como absorvente interno. Além disso, sofrem violência por parte dos agentes penitenciários, que nem se quer poupam aquelas que são gestantes. Se não bastasse, contam ainda com comida estragada e, raramente, conseguem uma visita íntima.

As mulheres gestantes não podem receber acompanhamento médico e, muitas vezes, dão à luz nesses ambientes. A omissão continua após o nascimento de seus filhos, pois, embora haja o amparo da lei que garante o direito ao aleitamento materno e a companhia das mães nos primeiros meses de vida da criança, muitas delas têm seus filhos retirados de sua presença no dia seguinte ao parto.

Essa realidade é retratada no livro “Presos que menstruam”, escrito pela jornalista Nana Queiroz, após entrevistas realizadas com cerca de 100 presas. A autora retrata, de forma bastante concisa, a realidade enfrentada pelas mulheres nas penitenciárias. Além de serem privadas do acompanhar o crescimento de seus filhos, a maioria, por serem mães solteiras, acaba perdendo a sua guarda, sem se quer ter o direito de recorrer juridicamente para tal feito.

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE EMPODERAMENTO SOCIAL DA MULHER PRESA

As representações sociais e a posição da mulher vem sendo alvo de várias discussões e, ainda sim, a desigualdade de gênero é evidenciada em nosso meio, seja nos espaços privados quanto domésticos. O feminismo surge neste contexto como forma de resistência e enfrentamento dessa imposição de poder sobre a mulher. A luta é constante, pois se trata de uma desconstrução social, que perpetua por gerações, onde a mulher, embora tenha a garantia de seus direitos, ela ainda permanece submersa ao controle de seus corpos, seja por parte de pais, marido e, até mesmo, do Estado.

O berço dessa dominação histórica está na divisão sexual do trabalho. A posição das mulheres remete-se ao trabalho doméstico, sob condições subalternas e de exploração constante. No Brasil, o conceito de gênero só veio a ser difundido a partir da década de 1990 e, desde então, pode-se aprofundar estudos relacionados às mulheres e suas condições na sociedade. Os estereótipos da mulher são marcados pelo patriarcado, suas raízes estão pautadas na visão da mulher como dócil, cuidadora e submissa. Essa visão se instaura ao longo dos anos e é, inclusive, ressaltado pela mídia escrita e falada.

Diante dessa contextualização, apoia-se em Foucault (1984, p. 183), apontando a compreensão de que se tem da mulher é "corpos construídos como sujeitos pelos efeitos do poder". Essa opressão é ainda evidente nos sistemas prisionais brasileiros, conforme descrito no capítulo anterior, pois a mulher está subordinada às determinações do Estado, que acaba se omitindo de sua obrigação e o sistema carcerário reflete a desigualdade de gênero que ocorre fora desses espaços.

A educação, em seu sentido amplo, tem por base a construção de conhecimento, compreendendo seu papel social na formação de sujeitos aptos a interagir com a sociedade. Embora uma parcela da população veja a educação nesses espaços como um benefício, nada mais é que um direito previsto por Lei. Frente a isso, a Lei se estende, ressaltando que sua oferta deve estar interligada às necessidades dos sujeitos e garantindo o acesso e permanência na escola sob qualquer circunstância (JULIÃO, 2016).

O Art. 83 da Lei de Execução Penal Brasileira (BRASIL, 1984) prevê que "todo estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva". Ainda sobre a Assistência, seu Art. 10 do capítulo II, garante que "a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade".

Cabe, portanto, salientar que a educação no cárcere é um dever do Estado, com qualquer sujeito que esteja privado de sua liberdade, inclusive as mulheres. As mulheres em sua maioria, lutam para que seus direitos sejam garantidos, inclusive o direito de continuar seus estudos, mesmo nas unidades prisionais. As apenadas, que adentram no sistema

carcerário brasileiro, possuem baixa escolaridade, um dos fatores que remetem a sua estadia nesses espaços. Para analisar o perfil das mulheres encarceradas, não se pode desvincular a relação com seu meio, isto é, as circunstâncias que as levaram ao cárcere, e qual a realidade que se encontrara antes de cumprir pena. A maioria das mulheres, que cumprem pena no Brasil, não conseguiu dar continuidade aos seus estudos, pois, muitas das vezes, tiveram que escolher entre trabalho e estudo e, nessa instância, por diversos fatores, acabaram por escolher a primeira opção. Neste contexto, surge aquelas mulheres que não conseguiram nem terminar o ensino fundamental.

A questão do gênero ganha espaço, uma vez que é visível que a mulher tem suas especificidades que as diferenciam dos homens. No Brasil, o índice de adesão das apenadas na rede de inclusão pela educação tem avançado. O interesse das apenadas de continuar seus estudos têm mostrado o quão expressivo tem se tornado a oportunidade de estudar.

O número de reincidente diminui para aquelas mulheres que optam pelo estudo, pois quando ganham sua liberdade tem a oportunidade de continuar ou dar início a sua vida profissional, motivadas pelos seus filhos e familiares que estão devem perto, acolhendo-as. Nesse contexto, a educação surge como um aporte para emancipação de milhares de apenadas, garantindo uma condição de vida melhor, que nunca dispuseram ao longo da vida. Diante dessa contextualização, as ações educativas devem ser significativas para as mulheres, ou seja, ações essas, que considerem suas especificidades e a realidade que vivem.

Nesse caminho, considerando as ações educativas no cárcere, Julião (2016) destaca:

> Durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas dos demais e definidas. Não se levava em consideração as suas particularidades, especificidades, tampouco a sua diversidade: faixa etária; gênero; etnia; credo religioso; ocupação profissional; orientação sexual; situação social; e se privados ou não de liberdade (JULIÃO, 2016, p. 35).

Um dos obstáculos enfrentados para que essas práticas educativas sejam cada vez mais eficazes é o pouco investimento do Estado na educação, o que dificulta não só a escolarização das mulheres, mas de todos os sujeitos encarcerados, que encontram na educação o meio principal de sua reinserção na sociedade. Dentre as principais atribuições com relação a escola nas prisões, o diálogo e a reflexão se destacam. Nessa concepção, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve partir da realidade dos sujeitos, considerando as suas peculiaridades. Se a educação almeja uma sociedade menos desigual, consequentemente, o Estado deve estar ciente de sua participação, garantindo o direito de educação para todos e todas, inclusive para os grupos menos privilegiados,

marginalizados e excluídos da sociedade.

Vale lembrar que a educação sozinha não fará todo o trabalho de modificação de conduta de sujeitos em privação de liberdade, apenas poderá trazer alternativas de diferentes caminhos, ou seja, um processo que requer empenho de diversas partes, inclusive do sujeito em questão.

A formação dos sujeitos na modalidade EJA deve estar interligada com a aprendizagem que o sujeito adquiriu ao longo de sua vida, através das relações sociais. Deve, também, preocupar-se com a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, competências e valores necessários ao exercício da cidadania, possibilitando o alcance da equidade e da inclusão social para a redução da pobreza e construção de uma sociedade justa e solidária.

Assim, é preciso acreditar que através de ações conscientizadoras, capaz de aparelhar os alunos, eles poderão firmar um compromisso com a própria mudança. À vista disso, a conscientização precisa desvelar a realidade para a prática transformadora.

A escola e a educação de qualidade tornam-se um instrumento poderoso de reintegração social para os sujeitos encarcerados, inclusive as mulheres, pois, além de prepará-las para a retomada do convívio em sociedade, torna-se uma ferramenta de valorização das ações de resgate a dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, e a construção da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do cárcere é motivo de diversas discussões, seja por pesquisadores seja pela sociedade no geral. As lacunas referentes ao sistema prisional brasileiro são inúmeras e estão longe de serem preenchidas. Porém, a cada pesquisa realizada, novos aportes teóricos surgem e, juntamente, novas perspectivas referentes à problemática.

A pesquisa realizada buscou a compreensão do sistema prisional brasileiro, considerando as políticas educacionais que são destinadas as mulheres, evidenciando a forte desigualdade de gênero nas unidades prisionais, assim como na sociedade. Por serem uma parcela menor que os homens e, obviamente, por serem mulheres, as apenadas acabam sendo esquecidas, sem que seus direitos sejam mantidos.

São várias as omissões sofridas pelas mulheres no cárcere. O Estado, enquanto responsável pela manutenção das penitenciárias, acaba por se abstendo de sua função. Dessa maneira, o caráter fundamental do sistema carcerário deixa de ser a ressocialização do sujeito, passando fomentar as desigualdades sociais, raciais e de gênero.

As mulheres que cumprem pena no Brasil são aquelas que estão vulneráveis pelo sistema capitalista vigente, ou seja, predispostas a entrarem no mundo do crime. Diante dessa contextualização, a educação no cárcere surge como um aporte de emancipação da mulher presa.

Acredita-se que a educação pode auxiliar a mulher na construção da autonomia. Refletir a tarefa educativa no quadro prisional significa situá-la em uma perspectiva libertadora e a escola como uma prática social de resistência. A educação nos espaços prisionais deve ser pensada através das peculiaridades do sujeito, ou seja, que tenha um valor significativo para a pessoa privada de liberdade.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S.. **O segundo sexo**. Vol I e II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1980.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional no 9, de 9 de novembro de 1995. Dá nova redação ao art. 177 da Constituição Federal, alterando e inserindo parágrafos. **Lex**: legislação federal e marginalia, São Paulo, v. 59, p. 1966, out./dez. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n° 7. 210 de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Brasília, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm. Acesso em 05 maio 2020.

BRASIL. Lei n° 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: htpp://www.planalto.gov.br/ccivil 03/leis/leis 2001/l10172.htm.

BRASIL. **Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil**. Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional. Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil. Washington (DC): CEJIL; 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciária (INFOPEN) – junho 2017.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.infopen.gov.br> Acesso em 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento penitenciário nacional – **Painel interativo do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.infopen.gov.br> Acesso em 15 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRAUNSTEIN, H. R. **Mulher encarcerada**: trajetória entre a indignação e sofrimento por atos de humilhação e violência. 2007.174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOUCAULT. M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984, 2000.

GRACIANO, M. **A educação como direito humano**: a escola na prisão. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HAUSMANN, R.; TYSON, L. D.; ZAHIDI, S. The Global Gender Gap Report 2011. **World Economic Forum**. Geneva: Swit-zerland, 2011.

JULIÃO, E. F. Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Desafios Para a Política de Reinserção social. BRASIL. Ministério da Educação. **Coletânea Salto para o futuro**: EJA e Educação Prisional. Brasília: MEC, 2007.

JULIÃO, E. F. F. Escola na ou da prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36. n. 98 p. 25-42, 2016.

MARTINS, D. A mulher no sistema carcerário: breves reflexões. **Juízes para a democracia**, São Paulo, v. 5, n. 25, jul./set. 2001.

NONATO, E. M. N. **Educação de mulheres em situação prisional**: experiência que vem do Sul, no processo de reinvenção social. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

OLIVEIRA, E. P. T. de. **Mulheres em conflito com a lei**: representações sociais, identidades de gênero e letramento. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

QUEIROZ, N. **Presos que menstruam** [recurso eletrônico] 1. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAMPSON, R. Segurança. **Revista superinteressante**. São Paulo: Editora Abril, ed. esp., abr. 2002.

TAVARES, D. de O. **Escritas Encarceradas**: representações do universo prisional feminino nas páginas do jornal da penitenciária Talavera Bruce. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de janeiro, Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 16

O DESINTERESSE DOS JOVENS NA AULAS DE SOCIOLOGIA, EXISTE UM CULPADO?

Data de aceite: 03/05/2021

Jessica Laiane dos Santos
Estudante da Pós Graduação em TICs da Educação pelo IFSP Campus de Capivari/ SP
Capivari -SP
http://lattes.cnpq.br/3919359076031198

Dildo Pereira Brasil
Professor EBTT Substituto do IFSP- Campus Capivari. Doutor em Educação pela FE.USP
Capivari-SP
http://lattes.cnpq.br/7253115286286853

Carlos Henrique Catuaba de Oliveira
Estudante da Pós Graduação em TICs da Educação pelo IFSP Campus Capivari/SP
Capivari- SP
http://lattes.cnpq.br/0684375024389711

RESUMO: Este artigo pretende, inicialmente, discutir a qualidade na educação numa perspectiva mais ampla, traçando um panorama de como a educação não está conseguindo cumprir seu papel. Após essa visão geral, inicia-se uma discussão sobre as dificuldades da sociologia de ser incluída como disciplina obrigatória na matriz curricular do ensino básico. Pretende, ainda, destacar que a formação dos professores de sociologia sofreu os reflexos da resistência à inclusão da sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio e, com isso, os professores passam a encontrar alguns obstáculos em suas atividades em sala de aula. A partir daí o artigo passa a demonstrar a importante trajetória da sociologia e, também, enumerar alguns dos obstáculos que os professores de sociologia ainda enfrentam em sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sociologia no ensino médio; Docência.

THE LACK OF INTERESTES OF THE YOUTH IN SOCIOLOGY CLASSES, IS THERE SOMEONE TO BLAM?

ABSTRACT: This article intends, initially, to discuss the quality of education in a broader perspective, outlining an overview of how education is failing to fulfill its role. After this overview, a discussion about the difficulties of sociology to be included as a compulsory subject in the curricular matrix of primary education begins. It also intends to highlight that the education of sociology teachers suffered the reflexes of resistance to the inclusion of sociology as a compulsory discipline in high school and with this teachers start to find some obstacles in their activities in the classroom. From there the article goes on to demonstrate the important trajectory of sociology and also enumerate some of the obstacles that sociology teachers still face in the classroom.
KEYWORDS: Education; Sociology in high school; teaching.

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a discussão sobre a falta de interesse dos alunos nas aulas de sociologia é necessário entender que o problema da educação não se restringe apenas às aulas de

sociologia, mas à educação de modo geral.

É necessário, então, compreender e explicitar que a educação hoje não está desempenhando seu papel como deveria e, quando se fala isso, tenta-se destacar a deficiência da qualidade da educação. Com isso é possível perceber que o ensino está comprometido. Ao falarmos de qualidade na educação, estamos considerando todas as áreas de conhecimento (sociologia, filosofia, história, química, entre outras), todas estão com déficit, e essa realidade atinge professores e alunos de todo o Brasil.

Pellegrina (2012), que, em seus estudos, voltou a atenção prioritariamente para o Estado de São Paulo e Figueiredo (2012), cujo foco estava voltado mais para a educação municipal, chegaram basicamente à uma mesma conclusão; que a qualidade da educação, no município, no estado e no Brasil, não está sendo o que se espera para conseguir desenvolver as capacidades cognitivas das crianças e adolescentes, existem falhas com relação ao desempenho. "Com uma boa qualidade educacional, os alunos poderão aumentar seu capital humano e contribuir para o desenvolvimento econômico e social [...]" Figueiredo (2012. p.6). A citação acima apresenta uma discussão voltada para a questão do desenvolvimento econômico, mas podemos relacioná-la ao desenvolvimento social, a aprendizagem, como realmente deveria ocorrer, entre outras diversas questões que aqui não se terá espaço suficiente para se discutir.

Outra situação que deve ser levada em consideração é a questão do acesso à escola por todos, o que se costuma chamar de "democratização da escola", esse acesso "universalizado", nos aproximaria de um ideal que nos parece universal, isto é, do desejo de acesso à escola para todas as crianças e adolescentes de seis a dezessete anos de idade. Isso, no entanto, nos levaria a tratar todos como iguais no interior das escolas, mas, como sabemos, os alunos não são iguais, pelo contrário, como afirmam Leal e Yung (2015):

> Isto se dá, normalmente, quando nos deparamos com a realidade do fracasso escolar, atribuído, muitas vezes, às dificuldades da escola e do docente em lidar com as especificidades socioculturais, linguísticas e de construção cognitiva de distintos "cidadãos concretos", oriundos de diferentes estratos sociais e modelos culturais plurais. Leal; Yung (2015. p. 777).

A partir do momento em que tentamos dar tratamento igual para todos os alunos, é que fica claro o fracasso escolar, e isso porque as escolas não conseguem dar um tratamento igual para seus alunos, pois, eles são muito diferentes uns dos outros e o docente, muitas vezes, não está preparado para lidar com essas diferenças, especificidades socioculturais, linguísticas e de construções cognitivas apresentadas pelos alunos reais com que se deparam no cotidiano da escola.

Neste artigo vamos tratar de algumas questões que norteiam as discussões sobre o ensino de sociologia no ensino médio. Vamos refletir sobre os problemas que os professores de sociologia enfrentam, tendo o foco voltado para a falta de interesse dos alunos por essa área de conhecimento dentro das salas de aula. Para compreender o contexto que gera

esse desinteresse, é necessário conhecer e reconhecer os obstáculos enfrentados pela educação brasileira e que não se encontram apenas na área da sociologia, e não atingem apenas esses professores e alunos.

IDAS E VINDA DA SOCIOLOGIA

Para compreender as dificuldades que a sociologia enfrenta nas escolas hoje, precisamos conhecer um pouco de sua trajetória na educação brasileira.

A primeira proposta com relação a entrada da sociologia no ensino básico, ocorreu entre os anos de "1890-1897, com a Reforma Benjamin Constant, a disciplina foi inserida como obrigatória nos cursos preparatórios (6º e 7º anos secundário), mas não foi posta em prática" Moraes (2003. p. 7). Então, a primeira discussão com relação a inserção da sociologia como disciplina obrigatória aconteceu no final do século XIX, mas, como podemos perceber, não foi efetiva.

A segunda ocorreu entre os anos de "1925-1942, com a reforma Rocha Vaz, a disciplina se tornou obrigatória e seus conteúdos passam a ser exigidos nas provas de vestibulares para o ensino superior, a Reforma Francisco Campos de 1931 reforça esse caráter obrigatório" Moraes (2003. p. 7). Nesse momento a sociologia começa a ter seu conteúdo cobrado nos vestibulares. Porém, em 1942-1961, com a Reforma de Capanema, a sociologia volta a ser excluída do currículo, não mais é obrigatória. Moraes (2003. p. 7). Aqui é possível perceber as idas e vindas da sociologia, em 1890 é inserida como disciplina obrigatória, mas não é posta em prática, em 1925 volta a ser obrigatória e seus conteúdos são exigidos nos vestibulares, em 1942 é excluída novamente dos currículos, não mais aparece como obrigatória.

> 1961-1971, a sociologia aparecia no curso normal como sociologia educacional, com a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disciplina passa a figurar como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas [...]. (MORAES, 2003, p. 7).

A partir de 1961 a sociologia aparece como sociologia educacional, mas apenas como disciplina optativa, entre muitas outras, não tendo grande avanço nesse período. De 1971 a 1982, a disciplina, que até esse momento era optativa, começa a enfrentar dificuldades para ser incluída no ensino médio, devido ao preconceito que levou a disciplina a ser confundida com o socialismo. Com isso, podemos perceber o quanto a disciplina sociologia era pouco conhecida naquela época, pois, do contrário não teria sido confundida com o socialismo. Necessário lembrar que nesse período vivia em plena ditadura militar. Nesse período o ensino médio passou por transformações e tornou-se ensino profissionalizante, com a exclusiva intenção de formar mão de obra técnica e barata para as multinacionais que, a partir dos anos 50, começaram a se instalar no território brasileiro. (MORAES, 2003)

Nos anos de 1982 - 1986, em especial no Estado de São Paulo, a resolução SE nº 236/83, que possibilitou a inclusão da sociologia a disciplina obrigatória à grade curricular do ensino secundário. E, assim, começa a restaurar sua credibilidade. “Em dezembro de 1996 é promulgada a nova LDB (Lei 9394/96), que no seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que: ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” Moraes (2003. p. 8).

A última decisão legal com relação a sociologia foi sua inclusão como disciplina obrigatória no ensino médio determinada pela Lei 11.684 de 02 de junho de 2008. A sociologia como podemos perceber passou e sofreu muitas repressões ao longo da história da educação brasileira. E, como destaca Mascarenhas (2012), essas interrupções da sociologia como disciplina legalmente inserida no currículo do ensino médio em diversos momentos da história da educação, geraram, e geram ainda, visíveis e incontestáveis dificuldades no desenvolvimento do saber sociológico. Essas interrupções contribuíram, também, para o desconhecimento e a desvalorização da sociologia na formação do aluno de nível médio.

PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

A formação dos professores tornou-se um tema pertinente a partir da aprovação da lei de 2008, que retoma a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio.

Moraes (2010), destaca uma questão que deve ser considerada. A sociologia sofreu tantas resistências até ter sua obrigatoriedade no ensino médio aprovada e, além disso, a formação dos professores de sociologia está muito defasada. Analisemos duas considerações sobre essa defasagem:

> [...] a primeira é que a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino – não basta saber o conteúdo; a segunda, é que se pode pensar na licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado, também como um espaço de pesquisa. (MORAES, 2010, p.1).

Uma formação em bacharelado realmente não é o suficiente para que se atue como professor, pois esse profissional, que seria o sociólogo, não teria os conhecimentos básicos para poder trabalhar dentro de uma sala de aula, não teria conhecimento de didática, não saberia como transmitir conhecimento para seus alunos, pois, não basta saber o conteúdo, é necessário saber trabalhar com ele, conhecer métodos que o faça chegar de maneira acessível aos jovens estudantes.

Outra ideia sobre a formação do professor, é a retirada da pesquisa do domínio dos bacharelados, pois, a licenciatura também é um espaço de pesquisa e deve começar a ser utilizado pelos professores.

Outra questão, que deve ser reconsiderada, seria uma revisão do currículo do curso

de Ciências Sociais, para se tentar achar um equilíbrio entre a formação do bacharelado e da licenciatura, a proposta seria ver o que realmente é necessário para a formação de um bacharel e o que é necessário para formar um licenciado, pois a formação de professores, dentre eles o de sociologia ainda é muito limitada, "que é a meia dúzia de disciplinas pedagógicas mais o estágio" Moraes (2010. p. 2). É necessário, uma maior valorização na formação dos professores, mais espaço na academia para o aprimoramento da formação e do aprendizado que lhe é necessário, isto é, de sua preparação efetiva como um profissional da educação.

Até o momento foi apresentado uma discussão em torno da formação dos professores, em específico dos professores de sociologia e da falta de estrutura para sua formação. Mas além da formação de um professor de sociologia que precisa passar por mudanças, muitos docentes que lecionam essa disciplina sequer são formados nela, nesta área de conhecimento, não possuem o mínimo domínio dos conteúdos, não sabem, muitas vezes, nem mesmo a importância e a relevância dela para os alunos.

> O profissional da educação possui competência num determinado campo, por ele possuir um conhecimento que os outros não têm. No entanto, na prática, isso não ocorre, basta ver que não é pouco comum encontrarmos profissionais da educação desenvolvendo atividades de competência de outro (MASCARENHAS, 2009, p.220).

Isso pode explicar o motivo de encontrarmos, com facilidade, não formados na área ministrando aulas de conteúdos que não são de sua competência. Muitas vezes as comunidades escolares dividem as competências por áreas de conhecimento e não por áreas específicas do conhecimento, levando o profissional de humanas, a ministrar aulas de sociologia "sem nenhum problema" e, claro está que isso não ocorre apenas com a sociologia. Temos também na atual LDB destacado que somente pode ministrar aula para o ensino médio o profissional que tenha o título de licenciado, mas isso infelizmente não demarca o espaço específico de cada área de atuação, deixando em aberto à atuação de diferentes professores, em diferentes áreas, basta ser professor para pode atuar, não importa sua área de formação. (MASCARENHAS, 2009)

Este artigo foi proposto a partir de uma problematização realizada durante o estágio realizado entre os anos de 2015 e 2016, foram três semestres de estágio, em duas escolas estaduais localizadas no interior de São Paulo, a partir de agora será realizado conexões entre as bibliografias e a experiência vivida nos estágios. Então as escolas serão nomeadas, por determinação legal, uma de escola A e a outra de escola B.

Voltando a discussão que foi realizada com relação a formação do docente, que muitas vezes os professores assumem disciplinas que não correspondem à sua área de formação, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos. Na escola A foi isso constatamos. A professora que lecionava sociologia para todos as salas do ensino médio, não era formada na área, sua formação era em letras, disciplina que ela lecionou durante

quinze anos. Quando questionada com relação do porque não mais lecionava língua portuguesa, área em que era formada, mas assumia as aulas de sociologia, sua resposta foi bem clara: porque 'sociologia não é importante, assim não sou cobrada'. É perceptível que, estes professores, além de, muitas vezes, lecionarem disciplinas que não pertencem à sua formação, quase sempre têm enorme desinteresse pelos conteúdos das disciplinas que lecionam.

Na escola B, o professor de sociologia era formado na área, estudou ciências sociais na Universidade de São Paulo na década de 80, formado tanto em bacharel como em licenciatura, ele sabia a importância da sociologia para seus alunos. Para ele a disciplina tinha muita importância e significado na vida dos alunos e na sociedade.

ALUNOS: UMA REALIDADE A SER COMPREENDIDA

Como aponta Dayrell (2007), existe algum consenso da importância do ensino de sociologia no Ensino Médio, o mesmo não vem sendo praticado na implementação concreta dos currículos escolares. Esse ensino se mostra importante quando paramos para ver as especificidades dos alunos nesse nível de escolarização, pois, os jovens nessa fase da vida passam por demandas e necessidades que são próprias da idade. E o ensino de sociologia deve aparecer nesse contexto de suas vidas, principalmente, para lhes proporcionar a compreensão dos fatos que estão ocorrendo ao seu redor.

Os jovens têm uma certa tendência ao desinteresse pelas coisas de sala de aula, pois, seu mundo está cheio de tecnologias, amores platônicos, e todas essas coisas se tornam mais importante que a aula. Então, esses alunos reclamam que as aulas não são interessantes, junte-se a isso a descrença dos jovens em suas próprias capacidades, o que os deixa desinteressados na aprendizagem. Porém, quando vamos ouvir os professores, ouvimos destes que o problema da escola são os alunos e que estes, quando desanimados, acabam por desmotivar a aula e o próprio professor.

Para buscar entender essa zona de conflito, busca-se entender as tensões e desafios que os jovens passam no ambiente escolar, eles estão inseridos num mundo de mutações, a todo momento, que acabam por afetar suas vidas direta ou indiretamente, o que interfere na produção social desses indivíduos, e também no tempo e espaço. Devemos buscar entender essa condição juvenil, compreender sua cultura, suas demandas e necessidades. E com isso trazer nas aulas de sociologia não apenas um conteúdo maçante, mas sim algo que motive e mostre as diversas situações nas quais este jovem pode estar inserido.

Mas o que é juventude? Dayrell (2007) define juventude como uma categoria que é construída socialmente. A juventude é marcada pela sua diversidade e dinâmica, que vai se transformando conforme as mutações sociais ocorrem. "Na realidade, não há uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere". Dayrell (2007. p. 3).

Há diversas condições juvenis, uma delas é o trabalho, podemos constatar com esse exemplo o quanto é difícil a vida de jovens das camadas populares, pois esses jovens enfrentam desafios que devem ser considerados, pois precisam trabalhar para poder ajudar em casa e estudar, o estudo acaba sendo uma visão de um futuro melhor para ele e sua família. Com o trabalho esses jovens buscam recursos para ter o mínimo de lazer, o namoro ou consumo. (DAYRELL, 2007)

Outra dimensão da condição juvenil, que deve destacada, é a sociabilidade, estudos desenvolvidos com relação a essa dimensão, tentam sinalizar sua centralidade, que se desenvolve em grupos pares, geralmente em espaços e tempos de lazer e diversão, mas também pode ser encontrada em espaços institucionais, exemplos de espaços institucionais, seriam, a escola ou até mesmo o ambiente de trabalho. O que podemos chamar de grupos e/ou turma de amigos, é uma referência na trajetória da juventude: é com esses grupos que eles organizam seus programas de amigos, conversam, “trocam ideias”, e buscam dentro desse contexto de amizade tentar se afirmar perante esse mundo dos adultos, com isso eles criam um “ eu” e um “nós”.

> A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (os “amigos do peito”) e aqueles mais distante (a “colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. (DAYRELL, 2007, p.5)

A última dimensão é com relação a condição juvenil, será a transição para a vida adulta. Os jovens, como já foi destacado vivem um vai e volta, em diferentes formas de lazer, se integram e diferentes grupos de amigos, e o mesmo acontece com as mudanças de gostos musicais por exemplo. Com relação a sua vida afetiva, o que predomina é a ideia de ‘ficar’ não querendo criar nenhum tipo de compromisso com relações amorosas. A vida dos jovens podemos concluir que é um constante “vaivém”. (DAYRELL, 2007)

Esse contexto de reconstrução/ mudanças a todo momento que os jovens vivem, que torna cada vez mais difícil definir modelos de transição para a vida adulta, pois a trajetória tem uma tendência a serem individualizadas, formando assim diferentes percursos para essa passagem. “Podemos dizer que, que no Brasil, o princípio da incerteza domina a vida dos jovens, que vivem verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado” Dayrell (2007. p.7).

Quando se vive de perto com jovens, acaba sendo fácil perceber todas essas condições juvenis aqui demonstradas. Nos estágios realizados nas escolas A e B, foi possível perceber todas essas mudanças e diferenças entre os jovens. Nas duas escolas era perceptível os diferentes grupos de amigos/colegas, sendo os mais populares, os considerados “ nerds”, grupos de jovens que compartilhavam do mesmo gosto musical, o mesmo estilo de roupas, entre outros. Mas foi muito interessante perceber a mudança, migração, de um grupo para outro, pois, com o passar do tempo, os jovens mudam de

gostos, de percepções, de preferências e, assim, mudam de amigos e de grupos. Isso ocorre porque estão em constante reconstrução, em constante busca de sentido para vida, à procura de uma vida, um estilo de vida que seja deles próprios e não imposta desde fora.

O que chamou a nossa atenção, é que cada jovem tem uma vida, particular e individualizada, que está em reconstrução constante, cada um tem sua realidade própria, às vezes trabalham (nas duas escolas havia, alunos que já trabalhavam, e esses alunos sempre estavam cansados, na maioria das vezes dormiam durante as aulas), outros apenas estudam, vivem conflitos com seu próprio "eu". No entanto, os professores quase sempre não sabem o está acontecendo com seus alunos, muito menos como lidar com todas essas questões, diferenças e transformações. Então, lecionar para adolescentes é um constante desafio, pois, eles têm suas particularidades, e quando o docente não saber lidar com estas particularidades e trabalhar a partir delas, certamente não consegue despertar nos jovens o interesse pelas aulas.

> O jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói como aluno, um processo cada vez mais complexo, no qual intervêm fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive, etc.) e internos à escola (a infra-estrutura, o projeto político-pedagógico, etc). No cotidiano escolar essa tensão se manifesta não tanto de forma excludente, ser um jovem ou ser aluno, mas sim, geralmente, na sua ambiguidade de ser jovem e de ser aluno. (DAYRELL, 2007, p.9)

Como podemos observar, os jovens passam por problemas para se definir como um estudante e jovem ao mesmo tempo, pois hoje a educação separa essa relação entre a educação e a juventude, o que deixa o aluno perdido. Pois o discente não consegue se ver como um aluno e jovem ao mesmo tempo, já que esses dois termos, nas condições vividas hoje pelas escolas, se tornam ambíguos, o que não era para acontecer. A educação era para fazer parte da vida dos alunos como jovens, era para ajudá-los no seu cotidiano, na sua vida, a ver o mundo de maneira crítica. A sociologia deveria ter e, efetivamente tem, papel fundamental nessa relação, na compreensão que o jovem tem do mundo ao seu redor, mas hoje já não consegue cumprir esse papel.

Os jovens já passam por problemas diversos, vivências e dificuldades que os deixam perdidos em suas decisões, estão em reconstrução o tempo todo. A educação deveria ser um "porto seguro" para eles, o lugar e o ambiente que ajudaria esses jovens/adolescentes a se descobrirem e se reconhecerem no mundo e com o mundo e, também, com os outros, os iguais e os diferentes. É na escola que eles deveriam receber a melhor orientação para descobrir como se relacionar com o mundo e com as pessoas à sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a discussão da dificuldade da sociologia na entrada como uma disciplina obrigatória para os alunos do ensino médio. A sociologia sempre sofreu com seu

vai e vem no ensino brasileiro, e isso ocorreu por causa de interesses políticos, pois, como sabemos a sociologia é uma ciência crítica, que está dentro da escola para formar pessoas críticas com relação aos seus direitos, às questões políticas, econômicas, educacionais. A disciplina está presente para auxiliar na formação dos alunos, para que eles possam sair de sua zona de conforto em que, muitas vezes, se encontram, para ajudá-los a ver e enfrentar a realidade como ela é. E, por esse motivo, a sociologia não era bem-vinda, dependendo dos interesses políticos de cada momento/período histórico, então, a solução era tirar a disciplina da grade curricular para, em outra situação, quando fosse considerada importante ou necessária, voltar ao currículo escolar. Como percebemos ao longo do artigo, muitas vezes a sociologia entrava como disciplina obrigatória, outras vezes como disciplina optativa.

Por causa de todos esses obstáculos que a sociologia enfrentou durante muitas décadas, as pessoas nem mesmo sabem do que trata essa disciplina e/ou ciência. Por isso, também, em alguns momentos ela foi confundida com o comunismo, ou com o socialismo. E isso aconteceu, e acontece ainda, devido a falta de informações e conhecimento sobre o que, realmente, é a sociologia. esse desconhecimento gera muitos e diversos preconceitos sobre essa disciplina.

Com as mudanças que a sociologia sofreu, as entradas e saídas da grade curricular, nas universidades, ela passou a ser procurada mais para formação bacharelado, e menos para a formação nas licenciaturas. Isso aconteceu porque as pessoas licenciadas em sociologia quase não tinham espaço e condições para a atuação com seus conteúdos. Em 2008 a sociologia volta aos currículos escolares como uma disciplina obrigatória para o ensino médio. No entanto, não havia professores formados na área para assumir as aulas de sociologia. Com isso professores de outras disciplinas começaram a assumir a disciplina, mas, como sabemos, esses professores, formados em outras áreas do conhecimento, não tinham domínio dos conteúdos da matéria e, por isso, não conseguiam passar aos alunos a importância da disciplina. Transformando-a, assim, em uma disciplina chata, desinteressante e desnecessária na perspectiva dos alunos. “A legitimação do ensino de sociologia fica espremida entre “a matéria chata” e a “matéria inútil”. O senso comum em torno da sociologia apresenta questões como: “não vi, não estudei e não gostei”; ou “não cai no vestibular, para que serve isso?” Paim; Santos (2009. p. 135).

Um dos motivos que leva ao desinteresse pelas aulas de sociologia nas escolas, tem origem no conjunto de obstáculos enfrentados por ela para conseguir espaço no currículo do ensino médio, para se consolidar como disciplina obrigatória. Agora, a partir do momento em que conseguiu isso, estamos diante do desafio de mostrar aos alunos, aos professores e a comunidade escolar e do entorna, sua importância. Para isso, no entanto, precisamos de professores formados e preparados para lidar com as diversas situações adversas que devem enfrentar nas salas de aulas. Porém, esse é um passo que ainda está por ser dado.

Outro caminho que cruza com o que foi descrito acima, são os próprios alunos, com suas dificuldades e diferentes realidades. Como vimos os jovens estão em constante processo de reconstrução, vivem diferentes realidades e estão inseridos em um mundo que também está em constante mudanças. Então, não é uma tarefa muito fácil conseguir a atenção dos alunos, uma vez que estão muito ligados a tudo, a internet, celulares, amigos, família, isto é, estão inseridos e envolvidos em um ciclo muito complexo de sua existência. Com isso é fácil o aluno "perder a atenção", não se interessar, quando ele pensa que aquilo não tem nada a ver com ele e com sua vida. Uma questão fundamental, para os jovens tudo precisa ter uma utilidade, precisa servir para algo, por exemplo, a sociologia precisa ser importante para se passar no vestibular, caso contrário se torna inútil e desnecessária. Vivemos em uma sociedade em que tudo precisa ter utilidade clara e imediata, se não tiver deve ser jogado fora. O desafio, então, passa a ser quebrar com esses preconceitos e também com essa noção de utilidade que hoje é dado a tudo. Os alunos precisam de conhecimento, de olhar crítico, para poder dar sentido às suas relações. E isso pode ser construído entre os alunos e seus professores, só precisam encontrar os melhores caminhos para trabalharem juntos.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. **Juventude e Escola: Reflexões sobre o ensino da Sociologia no ensino médio.** Recife-RE. XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia. 2007.

FIGUEIREDO, Claudia Maria Gomes de. **Dois ensaios sobre a qualidade da educação e sua relação com o bolsa família e gastos educacionais no Brasil.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais.-MG. Doutorado Acadêmico em Economia Aplicada. 2011.

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. **Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato :Estudos de caso no Distrito Federal.** Revista Sociedade e Estado. v. 30. n. 3. 2015. p.773-796.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **A Trajetória as sociologias no ensino médio: a falta de tradição e fragilidade da disciplina**. Pelotas- RS. IX AnpedSul. 2012.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **Sociologia no ensino médio: trabalho docente e formação.** In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs). A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro. FAPERJ. 2009. p. 217-229.

MORAES, Amaury César**. Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira.** São Paulo. Cadernos Nupps. 2012. p.1-10.

MORAES, Amaury César. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato.** São Paulo. Revista Tempo Social. v.15. n. 1. 2003. p. 6-20

PAIM, Rodrigo; SANTOS, Sebastião. **Nunca estudei e não gostei: desafio de quebrar preconceitos sobre o ensino de sociologia**. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs). A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro. FAPERJ. 2009. p. 125-140.

PELLEGRINA, Heitor Sandes. **Impactos de curto prazo do programa bolsa família sobre o abandono e desempenho escolar do alunado paulista.** Universidade de São Paulo. São Paulo- SP. Mestrado em Economia. 2011.

SILVIA, Ileize Luciana Fiorelli. **Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica.** In: In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs). A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro. FAPERJ. 2009. p. 63-91.

CAPÍTULO 17

PENSAR O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO COLABORATIVOS

Data de aceite: 03/05/2021

Isabel Tomázio Correia
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
Portugal

Manuela Matos
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
Portugal

Sofia Figueira
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
Portugal

RESUMO: Esta comunicação decorre do projeto de formação contínua promovido pela Direção Geral de Educação (DGE), com o objetivo de divulgar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), através da dinamização de oficinas de formação *"Gerir o Currículo na Educação Pré-Escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016"*, junto dos educadores de infância, no sentido da sua apropriação e mobilização para as práticas pedagógicas. Com base na realização de nove oficinas de formação, envolvendo cerca de 180 educadores de todas as redes da educação pré-escolar (privada, social e pública) pretende-se dar a conhecer algumas dimensões do trabalho desenvolvido, destacando-se as mudanças operadas nas práticas pedagógicas e nos contextos educativos. Partindo da experiência e participação dos educadores, salientam-se os aspetos que, de uma forma geral, foram identificados como mais significativos: a valorização do brincar na e para a construção do currículo; a importância de observar-registar-avaliar, de forma continua e sistemática, para documentar a aprendizagem das crianças e a intervenção dos educadores, como contributo para respostas educativas mais justas e inclusivas para todos (crianças, equipas e famílias). Serão mobilizados e discutidos testemunhos e instrumentos pedagógicos (re)construídos na formação, como exemplo das vozes e das aprendizagens realizadas nos diferentes grupos, bem como as mudanças que, cooperativamente, os educadores promoveram nos seus contextos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pré-escolar, orientações curriculares, práticas pedagógicas, formação contínua.

ABSTRACT: This communication stems from the ongoing training project promoted by the Directorate General of Education (DGE), with the aim of disseminating the Curricular Guidelines for Pre-school Education (OCEPE), through the dynamization of training workshops "Managing the Curriculum in Pre-school Education: planning and evaluation in the perspective of the OCEPE 2016 ", with the educators of childhood, in the sense of their appropriation and mobilization for pedagogical practices. Based on nine training workshops, involving about 180 educators from all pre-school education networks (private and public), the aim is to present some dimensions of the work developed, highlighting the changes pedagogical practices and educational contexts.

Starting from the experience and participation of the educators, there were some aspects, generally identified, as the most significant: the role of the playing activities in and for the construction of the curriculum; the importance of both observing-registering-evaluating and sistematically monitoring and evaluating children' s learning and the intervention of educators as a contribution to more equitable and inclusive educational responses for all (children, teams and families). Testimonies and pedagogical instruments (re) constructed in the training will be mobilized and discussed, as an example of the voices and the learning carried out in the different groups, as well as the changes cooperatively promoted by educators in their educational contexts.
KEYWORDS: Pre-school education, curricular guidelines, pedagogical practices, continuous training.

INTRODUÇÃO

No quotidiano da intervenção educativa, os educadores de infância são confrontados com inúmeros desafios, consubstanciando-se num trabalho exigente, cheio de imprevistos e para o qual não é possível estabelecer uma padronização de conduta, uma vez que, cada grupo de crianças e respetivas famílias se caracteriza por uma dinâmica muito peculiar, e cada criança é uma pessoa, com uma história única.

No sentido de garantir respostas educativas de qualidade, direcionadas para a especificidades de cada contexto educativo, o Ministério de Educação, em 1997, definiu as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, ME, 1997), que se constituiu como um documento orientador de todos os educadores de infância a desempenhar funções na educação pré-escolar das redes social, privada e pública.

No ano 2016, este documento foi revisitado, dando origem às atuais orientações curriculares, homologadas pelo Ministério da Educação, através do Despacho n.º 9180, de 19 de julho, depois das mesmas terem sido objeto de discussão pública.

A fim de divulgar o novo documento e contribuir para a sua apropriação por parte de todos os profissionais, a Direção Geral da Educação (DGE), em conjunto com as autoras das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) desenharam um plano de formação contínua - Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016 -, na modalidade de oficina, constituíram uma equipa de formadores e as oficinas desenvolveram-se a nível nacional, no sentido de

> apoiar os/as educadores/as a implementarem a proposta das OCEPE, apropriando-se de processos de gestão curricular em que a utilização de instrumentos de observação e registo lhes permitam planear e avaliar de forma dinâmica e interativa o contexto e as aprendizagens das crianças, sendo ainda capazes de utilizar a informação recolhida para comunicar com as famílias, colegas e docentes do 1º ciclo (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2016).

As autoras do presente artigo integram a equipa de formadores e dinamizaram

até à presente data, nove oficinas de formação na área metropolitana de Lisboa, onde participaram cerca de 180 educadores de infância a desempenhar funções na rede pública, privada e social. Estiveram subjacentes às dinâmicas formativas, estratégias participativas, partindo-se, sempre, das experiências e práticas de cada educador, partilhadas em pequeno e grande grupo, e confrontadas, sistematicamente, com o documento das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Pretendia-se, para além de mudanças na intervenção *direta* no quotidiano com as crianças, que esta formação contribuísse para que os educadores divulgassem nos seus contextos institucionais, as aprendizagens realizadas e promovessem nas dinâmicas do trabalho em equipa, os princípios e fundamentos das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

É nossa opinião que os espaços de formação contínua se devem alicerçar na partilha de experiências, de forma a promover-se um efetivo trabalho colaborativo, pois enquanto formadoras acreditamos, tal como Roldão (2007), que se o trabalho for articulado e refletido em conjunto, "permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos" (p. 27).

Destacamos, aqui, a importância das reflexões conjuntas na formação contínua, como tomada de consciência do desenvolvimento profissional de todos os intervenientes envolvidos no processo – formandos e formadoras, entendido este como um

> processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, pp. 20-21).

Enquanto formadoras, tivemos oportunidade de recolher muita informação ao longo da dinamização das oficinas de formação, nomeadamente instrumentos e modos de fazer relativos à organização das práticas pedagógicas. Parte dessa informação é mobilizada para este texto; contudo, não é nosso objetivo generalizar, pelo que não nos centramos nas práticas pedagógicas de todos os educadores/formandos.

Na procura de particularizar, circunscrevemo-nos a três educadoras de infância (Ana, Isa e Graça, nomes fictícios), no sentido de evidenciar as suas práticas pedagógicas, uma vez que estamos na presença de profissionais que, para além de terem participado na oficina de formação, integraram um grupo de educadores que pensaram e discutiram o documento provisório das OCEPE, ou seja, o que foi submetido à discussão pública.

Estamos certas de que as práticas destas três educadoras espelham, com maior ou menor aproximação, processos igualmente vividos e encetados por outros formandos.

Sem qualquer carácter de exaustão nem de exclusão de outras experiências encetadas, move-nos a ideia de dar visibilidade a práticas colaborativas, como um traço identitário deste grupo profissional.

À semelhança do que refere Oliveira-Formosinho (2002), a partilha de saberes e experiências entre profissionais nos contextos de intervenção são considerados como fatores importantes para a construção de alicerces de sustentação da profissão.

A recolha de informação teve origem em várias fontes, nomeadamente conversas informais, entrevistas e consulta dos portfólios construídos como produtos de avaliação nas oficinas de formação. Procuramos diversificar as técnicas de recolha de informação, para conseguirmos identificar os aspetos mais pertinentes que subjazem às mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas após a sua participação nos momentos formativos.

No presente artigo, enfatizam-se algumas mudanças vividas após os processos formativos, nomeadamente no trabalho colaborativo em departamento curricular, contribuindo para a capacitação das equipas educativas, bem como para o reforço da visibilidade e valorização da educação pré-escolar, no contexto das instituições e estruturas pedagógicas (departamento curricular; conselho pedagógico e direção).

O QUOTIDIANO DA INTERVENÇÃO *DIRETA* COM AS CRIANÇAS: "UM TRABALHO MUITO PARTILHADO"

A partir desta formação, foi possível (re)descobrir outras formas de fazer pedagogia pela leitura critica e partilhada do documento das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e das práticas desenvolvidas pelos educadores. Entre pares, analisaram-se finalidades, instrumentos e modos de fazer e pensar o quotidiano com as crianças, discutindo-se outras abordagens e perspetivas da construção do currículo, entendendo-o, como uma função do educador, que exige saber e conhecimento, mas também a sua pessoalidade, "porque o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor" (Nias, 1991, como citado em Nóvoa, 1992, p. 15). Conforme refere Walsh (1994, como citado em Vasconcelos, 1997, p. 251)

> Educar é uma arte. Porém, são muitas as competências que converge nesta arte, tal como são muitas as competências no artista, as decisões imperiosas sobre quando e como combinar essas competências. Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem ser, sem dúvida, adquiridos, mas são também algum que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças e pelo Mundo.

De forma sumária, enunciamos os aspetos que no conjunto das oficinas, sobressaíram como os mais significativos para as mudanças no trabalho *direto* com as crianças:

- A criança como sujeito da sua própria aprendizagem e como sujeito de direitos: a escuta ativa das crianças e a sua participação no quotidiano - ouvir o que têm

para dizer, os seus desejos, sentimentos, opiniões; entender as suas motivações, interesses, dificuldades, "de modo a que possam desenvolver todas as suas potencialidades" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9); envolvê-las na planificação e avaliação das situações vividas e da sua própria evolução como aprendentes autónomos;

- Planear e avaliar: enquanto "uma forma de conhecimento direcionada para a ação" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15), processo dinâmico, funcional e cultural, com sentido para as crianças e as equipas; estratégia facilitadora e promotora da sua profissionalidade e reconhecimento na comunidade educativa;

- A importância de observar, registar e documentar, de forma sistemática - perder tempo para ganhar tempo - para conhecer efetivamente as crianças e reformular o significado atempado da sua intervenção; a importância de observar "e anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática que constitui uma primeira forma de reflexão." (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13);

- A centralidade do brincar, como direito e necessidade da infância, numa perspetiva de "atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11) com um lugar visível e reconhecido no currículo e nas práticas quotidianas;

- A necessidade de contextualizar o currículo, partindo de "um conhecimento do meio e das crianças" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13), sistemático e culturalmente atualizado, (des)formatando ideias e conteúdos importados e genéricos, sem significado face às experiências e condições de vida sociais e familiares das crianças.

Pela problematização dos aspetos atrás enunciados, as oficinas, para estas educadoras, à semelhança do que aconteceu com muitas outras, consistiram num espaço recorrente de alteração de conceções e práticas no que respeita ao trabalho desenvolvido com os grupos de crianças e famílias, apresentando-se ainda como indutoras de mudanças no seio das equipas. Ao implicarem-se em todo este processo formativo, as três educadoras em estudo transpuseram as suas aprendizagens para os contextos de trabalho, contaminando e ajudando a capacitar os seus pares e outros parceiros para a adesão à mudança. A educadora Ana revela que "foi um trabalho muito partilhado, nós fomos duas a participar na formação e depois, junto das nossas colegas reproduzimos as oficinas, acabamos por passar tudo, tudo às nossas colegas" (Ana, entrevista, 2018).

FORMAR-SE E IMPLICAR-SE NA RECONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

> *Nunca o trabalho está feito. Temos de insistir, voltar a fazer, voltar a trabalhar colaborativamente, voltar a questionar, voltar a denunciar. E recomeçar!* (Vasconcelos, 2012, p. 35).

Sabendo que os processos de mudança, em educação, são complexos e lentos e exigem tempo para acomodar toda a inovação e incorporar todas as mudanças (Nóvoa, 2000), a mobilização de vontades e a predisposição para acolher o "novo e o diferente", estas profissionais percorreram um caminho não linear, de avanços e retrocessos. Contudo, a sua persistência e a sua crença "em ganhar significados coletivos, de clarificação de conceitos e envolvimento profissional" (Ana, entrevista, 2017) levou a cabo um trabalho de partilha com as equipas.

Como afirma a educadora Isa,

> uma rede de partilha, também é importante, encontrámos identidades de trabalho, identidades de maneiras de ver e sentir a questão da educação de infância, esta rede leva-nos a estar sempre num processo reflexivo e evolutivo… abre-nos outra forma de olhar para as coisas que todas nós temos como adquirido, mas é um novo olhar. Esta rede foi conseguida com as colegas de departamento, mas também foi conseguida outra rede, com colegas inclusivamente do privado… contribuiu para um grande crescimento profissional (Isa, entrevista, 2018).

Conscientes desta importância, estas educadoras desde cedo manifestaram a vontade e o compromisso de partilharem a experiência formativa, mobilizando-a para as reuniões de equipa e de departamento. Assim, e como refere a educadora Graça, no seu portefólio

> Propor dentro da ordem de trabalho das reuniões de Departamento, espaços e tempos concretos, para por exemplo: abordar partes das OCEPE e refletir sobre as mesmas, procurando soluções dentro e em benefício do próprio Agrupamento - ex: criação e/ou alteração de instrumentos, refletir sobre modelos (Graça, portefólio, 2017).

Esta perspetiva foi também assumida pelas outras duas educadoras. A educadora Ana refere que "as dinâmicas mudaram, começamos a estar verdadeiramente preocupadas com as nossas práticas e percebemos que, em conjunto, com base nas OCEPE, podíamos introduzir muitas mudanças" (Ana, entrevista, 2018). A educadora Isa, afirma que

> em conjunto, foi possível refletir, partilhamos realmente as nossas práticas, as nossas filosofias educacionais, partilhamos os nossos modelos, partilhamos os nossos instrumentos… mas sobretudo tivemos oportunidade de operacionalizar os princípios e fundamentos… bem, conseguimos ter um novo olhar sobre as nossas práticas (Isa, entrevista, 2018).

Estas profissionais, procuram contrariar, de alguma forma, uma tendência para reuniões com uma lógica mais instrumental e organizativa, que até à data aconteciam com mais frequência e desafiaram, progressivamente, a introdução de conteúdos pedagógicos.

O processo de apropriação do documento foi faseado, pelo que numa primeira abordagem, a educadora Isa testemunha que

> houve uma motivação, uma vontade para conhecermos os documentos das OCEPE, para o fazermos em equipa, o consciencializar que estava a li um documento muito importante, que houve muita gente a trabalhar nele, a pensar nele e que nós enquanto educadores temos que ser os principais motores da sua disseminação (Isa, entrevista, 2018).

Numa segunda fase, "dialogamos sobre a globalidade do documento" (Isa, entrevista) e, posteriormente, face à sistematização e à "novidade" dos princípios e fundamentos - "O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; O reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; A exigência de resposta a todas as crianças; A construção articulada do saber" - incluídos nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp. 8-11), estes foram discutidos em equipa, uma vez que "a leitura isolada não permite a necessária reflexão partilhada e dialógica" (Ana, entrevista, 2018).

Esta mesma educadora propôs, ainda, em paralelo, um trabalho de análise e comparação entre o texto das OCEPE de 1997 (ME, 1997) e o texto revisitado das OCEPE de 2016 (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), no sentido de sinalizarem as alterações verificadas entre os dois documentos, discutindo os seus significados e desocultando as diferenças, que nem sempre são óbvias e percetíveis numa primeira leitura.

Posteriormente, propôs no grupo, uma "reflexão partilhada das questões que surgem no final dos capítulos como sugestões de reflexão" (Ana, portefólio, 2017), o que veio reforçar a reflexividade da equipa sobre a sua intervenção pedagógica e a necessária articulação teoria-prática.

Este trabalho colaborativo permitiu, numa primeira fase, consciencializar o que mudou, "quais as novas palavras, as novas ideias e os novos conceitos que apareciam no novo documento" (Ana, entrevista, 2018) e, mais tarde, como é que essas alterações se refletiam nas práticas pedagógicas coletivas e individuais. Assim, para além de um maior conhecimento das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), esta estratégia potenciou uma progressiva reflexão em equipa sobre a pedagogia que exige, como refere a educadora Graça

> Refletir, refletir, refletir.... A título individual e a pares, com as crianças e envolvendo os parceiros educativos nesta aventura ao longo do ano (famílias, comunidade, equipa, técnicos...), num processo participado, tendo como objetivo fundamental, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coerente, assertivo e adequado à educação de infância (Graça, portfólio, 2017).

Passamos a explicitar, de forma sumária, as mudanças sentidas a vários níveis.

Um primeiro aspeto respeita ao trabalho de restruturação de documentos de registo, observação e avaliação. No que respeita à avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças partilhado com as famílias no final de cada período letivo, os registos sofreram alterações e passaram a realizar-se através de sínteses descritivas de observação, apostando num documento mais simplificado e mais fiel à natureza da avaliação em educação pré-escolar. "Alteraram-se as anteriores formas de registo avaliativo, [que] apenas se focavam nas componentes curriculares, de forma classificatória, genérica e padronizada" (Ana, portefólio, 2017), desistindo-se de instrumentos estandardizados, "em forma de *checklist***, c**om todas as cruzinhas" (Isa, entrevista, 2018). As formas de registo encontradas focando-se numa abordagem holística e contextualizada, "passaram a ser feitas numa grelha simples, descritiva" (Isa, entrevista, 2018) onde se valorizam as aprendizagens das crianças no seu contexto natural, mobilizando o que fazem, como fazem, o que dizem, procurando ilustrar a singularidade de cada criança, numa perspetiva positiva.

> Este trabalho foi um processo muito participado por todas as colegas e conseguimos chegar a uma ideia consensual – a avaliação da criança é consigo própria, não é com os outros, portanto não há comparações e isso, penso que foi uma grande mais-valia para todas nós […] fizemos este crescimento enquanto grupo (Isa, entrevista, 2018).

Refira-se, ainda, a este propósito, a importância dada à avaliação como um processo participativo e ético, onde as crianças devem ser implicadas em processos de auto e heteroavaliação, como "primeiros interessados" e parceiros da construção do currículo. Em algumas situações, foram criados "instrumentos de autoavaliação das crianças, como revelador da perspetiva da criança e uma forma de comunicar com as famílias" (realizado em Departamento) (Graça, portefólio, 2017)

Neste âmbito, procedeu-se, igualmente, à reformulação da ficha de avaliação diagnóstica*,*

> por não se encaixar no tipo de avaliação alternativa e aberta enfatizada pelas OCEPE e apresentar-se como algo mais formalizado indo ao encontro do 1.º Ciclo e não à especificidade do pré-escolar […] substituindo a mesma pela recolha de evidências nas vivências diárias (Graça, portefólio, 2017).

A educadora Isa a este respeita, refere que

> em algumas equipas seja um processo que ainda decorre e está em implementação ainda não há um documento comum, ainda estamos num caminho de construção conjunta, no sentido também de conseguirmos um documento aberto, onde contemplamos a adaptação das crianças, o registo das suas potencialidades… temos mesmo que partir da observação e registo e não de grelhas standartizadas (Isa, entrevista, 2018).

Num segundo aspeto, ainda que sem caráter vinculativo, as equipas debruçaram-se sobre a importância da observação e registo como suporte para o "desenvolvimento do ciclo planeamento, ação, avaliação" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 17), trocando entre si instrumentos para a recolha de informação sobre a aprendizagem das crianças e a sua participação no quotidiano educativo. Sendo reconhecido como um procedimento difícil e pouco praticado, esta atitude favoreceu também o envolvimento das parceiras de sala – as auxiliares de ação educativa - reforçando assim o desenvolvimento de novas competências e o objetivo de "continuar a contar e a envolver a equipa da sala no apoio nas diferentes formas de registar, escutar e negociar com as crianças, promovendo um contexto educativo colaborativo e participativo por todos" (Graça, portefólio, 2017). Esta estratégia gerou, em algumas equipas, o aumento de "momentos informais de partilha de informação entre o educador/Assistente Operacional de forma a integrar e sensibilizar a mesma para a pertinência do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças" (Graça, portefólio, 2017). Poderá dizer-se que neste sentido, as equipas ficaram mais despertas e disponíveis para a necessidade de documentar os processos pedagógicos e caracterizar as fontes de documentação, ensaiando formas de descrever e factualizar o vivido, como reveladoras da participação de todos.

Numa outra dimensão, relativa aos modos e tipos de planificação, a educadora Isa refere que "os quatro princípios e fundamentos das OCEPE começaram a estar sempre muito presentes em tudo e claro que tiveram reflexos imediatos nos modos de planeamento" (Isa, entrevista, 2018). Foram, assim, sugeridas algumas mudanças no sentido do seu significado e de uma maior funcionalidade, nomeadamente

> na planificação mensal, por ser um documento que na maior parte das vezes recolhe um conjunto de intenções e de atividades projetadas no PAA, que muitas das vezes não passam disso mesmo e que não integram ou refletem as necessidades dos grupos especificamente. Onde é que a criança entra neste processo? (Graça, portefólio, 2017).

Também a educadora Ana refere que não alterou

> a grelha de planificação já era uma grelha muito aberta, mas passei a ouvi-las mais [às crianças], passei a integrar mais os interesses delas nas minhas propostas e os conteúdos das planificações passaram a ser muito diferentes, há sempre coisas que nos entram pela sala dentro e vou conduzindo todo o planeamento integrando tudo o que elas trazem (Ana, entrevista, 2018).

Nos Projetos Curriculares de Grupo, centraram-se na sua elaboração como um documento *vivo*, de forma contextualizada e que espelhasse o trabalho efetivamente a desenvolver, num processo recorrente e continuamente revisitado, de acordo com as dinâmicas projetadas e vividas no contexto educativo. A este respeito a educadora Ana realça que no ato de partilha dos projetos, se

> aperceberam que se limitavam a descrever aquilo que a criança já fazia em cada área de conteúdo e começamos mais a estar atentas como é que a criança se relaciona, como é que ela participa, onde participa… e acabamos por fazer a relação entre o currículo e a avaliação (Ana, entrevista, 2018).

Igualmente na construção do Plano Anual de Atividades, registou-se a necessidade da redução da quantidade de atividades agendadas de carater pedagógico e que não se apresentasse como um somatório avulso de ações dispersas, "atividades *à la carte*" (Ana, entrevista, 2018). As questões relativas à planificação mobilizaram uma análise das intencionalidades educativas, pondo em confronto "a forma e os conteúdos," e a necessária adequação à natureza do trabalho realizado com as crianças e da reconstrução de um currículo emergente, pensado e decidido com o seu envolvimento; no relatório anual de atividades do Agrupamento também foram introduzidas mudanças,

> deixou-se a preocupação só com o sucesso educativo, deixou-se de pensar só em números e percentagens, passei a fazer um quadro sinótico sobre o perfil de cada grupo, com as aprendizagens e o desenvolvimento e aceitaram muito bem (Ana, entrevista, 2018).

Num outro plano destaca-se a reflexão no departamento e nas equipas educativas permitiu, também, efetivar outras estratégias no domínio da "continuidade educativa e transições" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97), nomeadamente no "trabalho com as famílias e com colegas de outros níveis de ensino no início e no final do ano letivo" *(*Graça, portefólio, 2017), com propostas de articulação, por exemplo, na área das Ciências e Matemática**,** articulando conteúdos/domínios programáticos, utilizando as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) como ponto de partida para o trabalho colaborativo entre os docentes. No domínio do trabalho com as famílias, foram discutidas e propostas estratégias para uma participação mais efetiva, nomeadamente a "auscultação das suas expectativas sobre a passagem e frequência dos seus filhos pelo jardim de infância enquanto crianças que estão a frequentar um contexto educativo […], fazemos essa recolha através de pequenos questionários" (Isa, entrevista, 2018) ou através de "conversas informais no início e também no final do ano" (Ana, entrevista, 2018), mobilizando, assim, a sua participação para a construção do plano curricular de grupo.

Na decorrência dos aspetos referidos o trabalho de equipa também foi reforçado através de "encontros semanais de uma hora com as educadoras do mesmo espaço educativo, para definir projetos comuns, para refletir sobre as práticas, partilhar instrumentos, projetos, dificuldades e/ou facilidades" (Graça, portefólio, 2017). Esta estratégia revelou-se eficaz para garantir uma pedagogia mais negociada, mais partilhada e mais coerente no sentido de "reavaliar para modificar os compromissos assumidos com as crianças, as famílias, a comunidade e connosco mesmo!" (idem).

Para além de outras situações de colaboração e parceria, o trabalho das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) no contexto dos departamentos, possibilitou, ainda,

a realização de sessões de trabalho para a divulgação do documento junto de todos os níveis educativos, estratégia que se revelou fundamental para uma melhor compreensão dos objetivos e finalidades da educação pré-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado permitiu, para as educadoras de infância envolvidas, uma reflexão longa e profunda sobre o sentido da sua profissão e modos de a realizar, envolvendo nesse processo outros profissionais (de sala, de estabelecimento, de Agrupamento), famílias e comunidade educativa.

Ao ultrapassar a dimensão das quatro paredes da sala do jardim de infância, este trabalho colaborativo contribuiu para repensar as práticas pedagógicas em equipa, criar uma linguagem comum e um sentido de pertença ao grupo profissional, reforçar a(s) sua(s) identidade(s), ampliando a visibilidade da educação pré-escolar, no contexto dos estabelecimentos educativos.

Ao refletir sobre o seu papel e função, estas profissionais ganharam maior consciência da sua importância enquanto elementos mediadores das aprendizagens das crianças e dos adultos que com elas convivem, assumindo-se como *caminhadores de perguntas,* animando processos de autonomia, desenvolvimento e criatividade.

Neste caminho encetado, as redes de parceria apresentam-se como âncoras na construção do currículo, contrariando o isolamento docente, pela sua inserção nos contextos de trabalho, com igual direito e espaço de participação, face a outros profissionais e colegas.

Ser educador de infância não pressupõe estar à margem ou apenas imerso nas suas singularidades próprias, mas discutir, de igual para igual, os desafios curriculares e as organizações escolares, contribuindo para a continuidade educativa e as transições, enquanto processo flexível, articulado e holístico.

Reforça-se, neste testemunho, pela voz e experiências de três educadoras, a importância da formação contínua como fundamental para o desenvolvimento profissional, sustentado e vivido em dinâmicas colaborativas, onde adultos, em conjunto, se envolvem ativamente na procura de espaços educativos mais amplos, mais diversificados, para um quotidiano mais inclusivo e *amigo* das crianças.

REFERÊNCIAS

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2016). *Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016*. Braga: Ministério da Educação.

Day, C (2001), *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002), O desenvolvimento profissional das educadoras de infância; entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: A. Machado (org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez.

Ministério da Educação (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Nóvoa. A. (1992), Para uma análise das Instituições escolares. In: A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 15-43). Lisboa: D. Quixote.

Nóvoa, A. (2000), Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp.11-31). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007), Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 24-29.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Vasconcelos, T. (1997), *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana.* Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2012), *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal.* Lisboa: APEI.

CAPÍTULO 18

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSÃO NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 30/01/2021

Gyslane Aparecida Romano dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo
Barra de São Francisco – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/0314997680090929

RESUMO: Um grande desafio para o professor é motivar os alunos ao aprendizado. O intuito desse trabalho foi motivar os estudantes a praticar diversas atividades com o objetivo de aprimorar habilidades que envolvam conteúdos atitudinais de forma divertida na aula de matemática.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, diversão, matemática, afetividade.

THE IMPORTANCE OF FUN IN LEARNING MATHEMATICS

ABSTRACT: A great challenge faced by a teacher is to motivate students to learn. The purpose of this work was to motivate students to practice various activities in order to improve skills that involve attitudinal content in a fun way in math class.
KEYWORDS: Learning, fun, math, affectivity.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino aprendizagem na disciplina de matemática estimula nos estudantes inúmeras reações, na maioria das vezes frustrações por não conseguirem absorver o que é ensinado. Motivar o aluno para aprendizagem é um dos grandes desafios do professor nos tempos atuais. Trabalhar somente na forma tradicional não atrai a atenção do aluno para que aprenda algo, visto que as novas tecnologias se tornaram o foco central.

As dificuldades apresentadas pelos alunos muitas vezes não estão relacionadas somente aos conteúdos conceituais e procedimentais da matemática escolar, mas à forma de raciocinar e interpretar certas situações e problemas. O intuito desse trabalho foi motivar os estudantes a praticar diversas atividades com o objetivo de aprimorar habilidades que envolvam conteúdos atitudinais de forma divertida.

Para trabalhar de forma atrativa foram utilizadas duas datas comermorativas: o Dia da Consciência Negra, com realizações de jogos africanos, e o Dia da Matemática, com apresentações de teatro, músicas, mosaicos, jogos e histórias envolvendo a matemática.

2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Estudar matemática está além de grandes habilidades em leitura e memória. É necessário ter um raciocínio lógico bem desenvolvido para compreender e resolver problemas apresentados no dia a dia. Segundo Antunes (1999), a lógica matemática está associada à competência em desenvolver raciocínios dedutivos e construir

cadeias causais e lidar com números e símbolos matemáticos.

O ensino e aprendizagem na disciplina de matemática estimula em muitas pessoas inúmeras reações afetivas, em muitos casos essas reações não são positivas, resgatando memórias de um percurso escolar marcado por sentimentos de frustrações, ansiedade e aborrecimentos. O insucesso na matemática escolar determina muitas vezes os planos de vida futura de muitos estudantes, que se veem obrigados a alterar os seus percursos acadêmicos para evitar essa disciplina (AMADO; CARREIRA; FERREIRA, 2016).

Criar uma forma amistosa de passar os conteúdos presentes nos currículos escolares e obter o sucesso do estudante no aprendizado é de grande importância, pois terá mais motivação em estar no ambiente escolar e maior prazer em aprender.

O valor dos jogos para a aprendizagem ganha força e importância especialmente por potencializar a zona de desenvolvimento proximal, segundo Vigotski (1994). Com isso o jogo é concebido como um importante instrumento para favorecer as aprendizagens, em especial a aprendizagem matemática (MUNIZ, 2010). A busca de equidade na sociedade, onde há diversidade cultural, exige uma atitude sem arrogância e prepotência na educação, principalmente na educação matemática. A ideia é que a matemática pode ser aprendida por todos os estudantes e que não haja excluídos (D' AMBROSIO, 2013).

3 | METODOLOGIA

Muitas vezes, quando o professor aborda um assunto na disciplina de matemática, grande parte dos alunos têm um certo receio e na primeira tentativa frustrada desistem. O aprendizado está relacionado à prática e, portanto, encontrar uma forma de interação, que envolva aluno e professor de maneira afetiva e amistosa na busca do ensino e aprendizado da matemática, pode ser a chave para evitar tais despreparos e frustrações com essa disciplina, que é muito importante no cotidiano.

A Figura 1 representa momentos de diversão durante as aulas de matemática no IFES Campus Barra de São Francisco. Nesses dias os alunos realizaram atividades como jogos, teatro, música em forma de paródia, mosaicos e histórias envolvendo a matemática para comemorar o Dia da Consciência Negra e o Dia Nacional da Matemática.

Figura 1. Alguns momentos de diversão em sala de aula na disciplina de matemática.

4 | CONCLUSÕES

Os alunos participaram de forma intensa, demonstraram interesse, tanto em apresentar quanto em assistir às apresentações realizados pelos colegas de sala. As atividades lúdicas motivam o aluno para o aprendizado. Outro fator que pode ser destacado é o trabalho da afetividade ao utilizar esses tipos de atividades, pois aproximam o aluno do professor, dando ao discente liberdade de questionar e tirar suas dúvidas quando necessário, quebrando, dessa forma, as possíveis barreira que possam existir entre eles. Vale frisar que a interação entre os colegas de sala também é estimulada durante e depois dessa prática de ensino.

REFERÊNCIAS

AMADO, N.; CARREIRA, S.; FERREIRA, R. T. **Afeto em competições matemáticas inclusivas:** A relação dos jovens e suas famílias com a resolução de problemas**.** Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

D' AMBROSIO, U. **Etnomatemática:** Elo entre as tradições e a modernidade. Coleção Tendências em Educação Matemática. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MUNIZ, C. A. **Brincar e Jogar:** enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO 19

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 27/01/2021

Aline Carolina Bassoli Barbosa
Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, pela UNESP Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências – Campus de Bauru
Bauru – SP
http://lattes.cnpq.br/9663997077863194

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de informar pais, professores, cuidadores e demais familiares envolvidos no início do processo educacional escolar de crianças sobre os aspectos pertinentes as fases do desenvolvimento infantil e a importância do vínculo familiar em todo esse processo de maturação, e, principalmente nos aspectos referentes à aprendizagem, assim como orientar sobre formas de lidar com as novas descobertas, desafios, comportamentos, dificuldades e desenvolvimento do potencial latente em cada indivíduo, principalmente de crianças com deficiência. Ao longo deste estudo serão apresentadas breves explicações sobre as seguintes fases referentes ao estudo da psicologia do desenvolvimento humano: primeira infância (2 aos 6 anos, conforme bibliografia utilizada), abordando três características fundamentais do raciocínio infantil (egocentrismo, animismo e irreversibilidade); pré-escolar e segunda infância, que é o período de 6 a 8 anos, conforme a bibliografia pesquisada, bem como a breve explanação de alguns fatores patogênicos de transtornos de aprendizagem, segundo a bibliografia. O trabalho foi realizado através da revisão bibliográfica de programas governamentais brasileiros na área da educação inclusiva, livros e estudos na área da psicologia do desenvolvimento e ciclo vital, assim como a psicologia da educação, também foi utilizada de forma empírica a experiência pessoal da autora em instituição que oferece o atendimento gratuito e especializado em reabilitação física e o atendimento psicológico, focado na estimulação e reabilitação cognitiva de crianças com deficiências e necessidades educacionais especiais, bem como atendimentos de orientação e acolhimento dos pais, professores, cuidadores e familiares dessas crianças. Assim enfatiza-se o papel primordial da família no desenvolvimento do indivíduo, no processo de aprendizagem, na inclusão educacional e social.
PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Aprendizagem. Deficiência. Família. Crianças.

THE IMPORTANCE OF THE FAMILY ENVIRONMENT IN SCHOOL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

ABSTRACT: This article aims to inform parents, teachers, caregivers and other family members involved in the beginning of the educational process of children about the aspects relevant to the phases of child development and the importance of family ties throughout this maturation process, and especially in aspects related to learning, as well as guiding on ways to deal with new discoveries, challenges, behaviors, difficulties and development of the

latent potential in each individual, especially children with disabilities. Throughout this study, brief explanations about the following phases related to the study of human development psychology will be presented: early childhood (2 to 6 years old, according to the bibliography used), addressing three fundamental characteristics of child reasoning (egocentrism, animism and irreversibility); preschool and second childhood, which is the period of 6 to 8 years according to the researched bibliography, as well as the brief explanation of some pathogenic factors of learning disorders according to the bibliography. The study was carried out through the bibliographic review of brazilian government programs in the area of inclusive education, books and studies in the area of developmental and life cycle psychology, as well as educational psychology, the author's personal experience in an institution was also empirically used which offers free and specialized care in physical rehabilitation and psychological care, focused on the stimulation and cognitive rehabilitation of children with disabilities and special educational needs, as well as counseling and care for parents, teachers, caregivers and family members of these children. Thus, the primary role of the family in the development of the individual, in the learning process, in educational and social inclusion is emphasized.
KEYWORDS: Development. Learning. Disabilities. Family. Kids.

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa esclarecer pais, professores, cuidadores e todos que possam conviver com crianças, sobre a influência do relacionamento afetivo familiar na aprendizagem do indivíduo. É importante o conhecimento de algumas fases do desenvolvimento infantil para que os adultos saibam lidar com as dificuldades e interesses das crianças, estimulando seus conteúdos latentes e aceitando seu ritmo de maturação.

Atualmente, é comum identificar no ambiente escolar distúrbios de aprendizagem, há uma vasta classificação para diversos deles, porém nem sempre a causa está relacionada a uma demanda de âmbito fisiológico, eles também podem ser de ordem comportamental, ambiental e relacional, envolvendo o núcleo familiar que a criança está inserida. Assim, são necessárias orientações pontuais aos seus familiares e as mesmas podem vir de pedagogos, psicólogos, médicos ou outros profissionais que tenham o conhecimento sobre o desenvolvimento humano. Portanto, quando identificada uma dificuldade no processo de aprendizagem é necessário o encaminhamento para avaliação, diagnóstico e, possível, intervenção por profissionais capacitados, sempre com a adesão familiar em todas as fases do processo. Esse processo inicial, que consiste na avaliação, deve ser realizado através de uma vertente multimodal, onde são analisados os aspectos relacionados à dinâmica familiar, gestação, período perinatal e pós-natal, primeira infância e período escolar propriamente dito, bem como antecedentes familiares patológicos.

As instituições de ensino passaram por diversas mudanças devido ao Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, implementado em 2003, que preconiza a inserção do indivíduo com deficiência e a adaptação do ambiente escolar as suas necessidades especiais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004), assim todas as crianças têm o direito ao

acesso à educação pública, de qualidade e de acordo com suas necessidades, dessa forma, foi necessário uma mudança estrutural e curricular nas escolas brasileiras. Atualmente é sabido que, para que o processo de inclusão ocorra em sua totalidade, o conteúdo curricular deve ser adaptado considerando as capacidades dos alunos e não deve ser focada na limitação desse indivíduo, o processo de ensino deve ocorrer nas salas de aulas regulares, pois entende-se que, ao adaptar o conteúdo para que um determinado aluno aprenda melhor, também é possível viabilizar o aprendizado dos demais. Dessa forma, se faz necessária a elucidação aos pais, docentes e demais envolvidos no processo educacional, sobre a importância e o papel que a família deve desempenhar no desenvolvimento escolar da criança com dificuldades de aprendizagem e da criança com deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE).

2 | DESENVOLVIMENTO

Esse artigo foi desenvolvido através da metodologia de levantamento de pesquisas bibliográficas, utilizando também as demandas decorrentes da experiência profissional da autora na intervenção psicológica de crianças com deficiência, que apresentam dificuldades de aprendizagem e NEE, e seus familiares sobre os desafios ao lidar com seus filhos em idade escolar, a educação, motivação do indivíduo, assiduidade, adaptação, interação social e comunicação com o corpo docente.

A família exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança, não só pelo suprimento de suas necessidades físicas como também psíquicas, sociais e interacionais. Além da dependência biológica que a criança tem pela família, a primeira identidade começa na infância, onde é caracterizada pela dependência do ego com relação ao mundo objetivo dos pais, sendo a dependência psíquica maior que a física (HOLLIS, 1995). Portanto, o papel materno, ainda que não seja exercido pela própria genitora, mas por um indivíduo que represente a referência materna, deve se estender para além das necessidades básicas de alimentação e asseio.

Conforme Papalia et al. (2009), o ambiente familiar contribui de forma consubstanciada para um desenvolvimento físico e cognitivo adequado, com a exceção em casos de danos iniciais graves durante o nascimento, no entanto, com estímulo adequado o desenvolvimento do indivíduo pode alcançar bons resultados, mesmo diante de lesões pré e perinatais. Desta forma, é importante a aceitação e assimilação da família que todos os indivíduos possuem dificuldades e potencialidades e devem ser estimulados visando a qualidade de vida.

Winnicott (2012), enfatiza que o apoio do ego materno facilita a organização do ego do bebê e, com o tempo, ele torna-se capaz de afirmar sua própria individualidade e até mesmo de experimentar um sentimento de identidade pessoal. De acordo com Bowbly (1969, 1973, 1980, 1988a, 1988b apud BEE et al., 1997), os bebês nascem com

uma tendência inata a criar fortes elos emocionais com seus provedores de cuidados e tais relações possuem um valor de sobrevivência por trazerem atenção de todas as espécies ao bebê, assim elas são construídas e mantidas por um repertório encadeado de comportamentos instintivos que criam e sustentam a proximidade entre pais e filhos ou entre outros pares ligados.

E, para que os bebês se convertam em adultos saudáveis, em indivíduos independentes, mas socialmente preocupados, dependem totalmente de que lhes seja dado um bom princípio, o qual está assegurado, na natureza, pela existência de um vínculo entre a mãe e seu bebê: o amor é o nome desse vínculo (WINNICOTT, 2013).

Além do suprimento de aspectos básicos de sobrevivência, a interação adequada com o meio em que vive é necessária, pois ela confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e assim, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que dela decorrem (COSENZA; GUERRA, 2011). Os bebês dependem de uma interação adequada com seu ambiente para a aprendizagem de diversos comportamentos, bem como o desenvolvimento de seus sentidos e funções cognitivas.

Os bebês precisam de cuidados quase continuamente, precisam de um cuidador que se identifique tão fortemente com eles que as necessidades deles parecem ser as do cuidador, pois esse indivíduo ainda é fisiologicamente e psicologicamente uma extensão da mãe (GERHARDT, 2017), ainda segundo a autora:

> A experiência inicial tem um grande impacto sobre os sistemas fisiológicos do bebê, porque eles ainda são bastante imaturos e delicados. Em particular, há determinados sistemas bioquímicos que podem ser estabelecidos de modo inútil se a experiência inicial for problemática: tanto a resposta ao estresse quanto outros aspectos do processamento emocional podem ser adversamente afetados. Mesmo o crescimento do cérebro, que está crescendo em sua taxa mais rápida no primeiro ano e meio de vida, pode não progredir de modo adequado se o bebê não tiver as condições certas para se desenvolver.

Já na idade pré-escolar há uma expansão da curiosidade intelectual do indivíduo, as ações da criança passam a ser fruto de suas conclusões e raciocínio, porém sua forma de solucionar problemas ainda é bastante primitiva, assim se os pais e demais adultos derem atenção e responderem adequadamente à curiosidade intelectual da mesma, possibilitarão que ela corrija seus conceitos e modifiquem suas atitudes e expectativas, bem como ajudarão na construção de conhecimentos que serão úteis durante o processo de educação formal (CÓRIA-SABINI, 1997).

De acordo com Cória-Sabini (1997), a partir dos dois anos de idade a criança torna-se mais ativa, pois já tem a aquisição de consciência sobre si mesma o que gera uma ampliação do universo social e individual, descobrindo assim o tipo de pessoa que poderá vir a ser. Através de jogos de “faz de conta” a criança dos anos pré-escolares aprende a conviver com o mundo e as pessoas de maneira divertida e agradável, e nesse período de

sua primeira infância, que ocorre dos dois aos seis anos de idade, o raciocínio da criança apresenta três características fundamentais: egocentrismo, animismo e irreversibilidade (CÓRIA-SABINI, 1997). Será realizado um breve relato sobre eles, uma vez que se torna fundamental para os pais e cuidadores esse conhecimento, como forma de direcionamento de suas ações e expectativas com esses indivíduos. Portanto, seguem as explanações, de acordo com a autora:

Egocentrismo: o raciocínio da criança é influenciado por suas próprias vontades ou desejos, suas percepções e explicações refletem apenas o seu ponto de vista, por isso seus julgamentos são sempre absolutos e ela é insensível aos argumentos contrários às suas afirmações. Elas apresentam uma tendência a pensar que cada um dos seus sentimentos, motivos ou explicações é também o das outras pessoas, acreditando que podem ser perfeitamente compreendidos por todos. Essa forma de organização do mundo apoia-se em um estado de confusão entre o "eu" e o mundo externo. Sendo as explicações e crenças uma mistura de impressões reais e imaginárias, resultantes de um entendimento distorcido da realidade e da existência de um conhecimento próprio, pessoal e ausente de lógica;

Animismo: diante dessa falta de separação entre o "eu" e o mundo externo, ou seja, o egocentrismo, a criança amplia suas vivências pessoais a brinquedos, animais ou objetos, atribuindo uma *alma humana* a todas as coisas, cominando seus sentimentos e seus pensamentos a eles. Ela passa a atribuir a todos os fenômenos naturais, sentimentos e pensamentos. Isso justifica a crença em fada dos dentes ou que sua boneca ficará triste se deixada sozinha em casa, entre outros. Sendo que, quanto mais nova, mais autocentrada a criança é;

Irreversibilidade: é outra consequência do egocentrismo, sendo a incapacidade de chegar a sínteses, analisando as coisas à luz da sua percepção imediata, sem aprender as relações existentes entre os eventos. Como exemplo é possível citar a seguinte situação: uma menina pode dizer que tem uma irmã, mas negará categoricamente que sua irmã também tem uma irmã, pois seu egocentrismo a impede de ver-se como irmã e não é capaz de avaliar a reciprocidade de uma relação de parentesco. Por volta dos seis anos de idade o pensamento vai se tornando, pouco a pouco, reversível.

Nessa etapa do desenvolvimento também se inicia a formação da consciência moral. Sendo os conceitos éticos da criança de dois a seis anos de idade fundamentados nas consequências de suas ações. Dessa forma, admite que os pais são poderosos e que deve obedecê-los. Portanto, o medo da punição e o respeito à autoridade são os primeiros aspectos subjacentes à orientação moral (CÓRIA-SABINI, 1997).

Quando a família e demais cuidadores entendem, aceitam essas fases típicas do desenvolvimento infantil e lidam com elas de maneira lúdica e coerente, a criança as organiza de forma adequada, pois são aprendizados que devem estar bem elaborados para a sua segunda infância.

Abordando o início escolar da criança, em 2003 o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial, assumiu o compromisso de apoiar os estados e municípios para que suas escolas se tornassem inclusivas, democráticas e de qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Em decorrência disso foi implementado o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, citado anteriormente. Atualmente, o processo de inclusão está presente nas escolas e as mesmas devem estar adaptadas com seus recursos humanos, estruturais e tecnológicos para suprir esta demanda.

Dentre muitos aspectos presentes no ambiente escolar, podemos referir os transtornos de aprendizagem, que podem ser caracterizados por uma série de dificuldades que afetam a leitura, escrita ou o cálculo, acarretando um sério obstáculo para o progresso escolar normal da criança por sua repercussão nas aprendizagens posteriores e no rendimento acadêmico geral, desencadeando, em longo prazo, efeitos negativos sobre a autoestima, o autoconceito e as relações sociais (CABALLO; SIMÓN, 2013).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (2013), são diagnosticados transtornos de aprendizagem quando os resultados em testes que envolvem conteúdos pedagógicos de uma criança, adolescente ou adulto estão abaixo do esperado para sua idade e os problemas interferem significativamente no desempenho escolar ou nas atividades cotidianas que exigem as habilidades de leitura, matemática ou escrita, descartando a hipótese de déficits na acuidade visual e auditiva (OLIVEIRA et al., 2016).

Em sua etiologia dos transtornos da leitura, Caballo et al. (2013), listam os seguintes aspectos familiares:

- Pais: alcoolismo, ausências prolongadas, enfermidades, falecimento, violência doméstica, separação;
- Irmãos com más relações: competitividade, rivalidade, etc.;
- Maus hábitos: abuso da televisão, falta de descanso, etc.;
- Más condições de moradia: falta de espaço, de luz, de higiene, etc.

Diante do que foi exposto, é possível constatar a necessidade de um ambiente familiar que incentive e proporcione situações motivadoras para o aprendizado. A aquisição de novos conhecimentos e habilidades inicia-se em casa e deve perdurar durante toda a vida da criança, o papel dos pais é estimular as potencialidades que as crianças têm desde o nascimento. Esse estímulo pode ser feito através de palavras de incentivo, afeto positivo, o ensino de formas de brincar, a disciplina, entre outras.

Conforme Tierno (2014), em sua segunda infância (6 a 8 anos) a vida escolar possui um significado especial, a criança frequentemente quer unir os dois mundos: escolar e familiar, portanto, tende a levar brinquedos à escola, alegra-se em mostrar em casa os trabalhos que consegue realizar, aprecia reuniões entre seus pais e professores, entre outras. Dessa forma, a estimulação e motivação familiar nesse âmbito é de suma

importância, assim como os modelos, haja vista que o indivíduo aprende através deles, a princípio querendo imitá-los, mas em seguida introjetando hábitos familiares em sua própria personalidade.

Os pais devem aproveitar a leitura, a brincadeira e os passeios com seus filhos para lhes ensinar a descobrir coisas e a retê-las na memória (TIERNO, 2014). Desenvolver atividades lúdicas, que enfatizem a aprendizagem é essencial nessa fase e auxiliar os filhos durante as lições de casa, dispor tempo e atenção também é indispensável.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente é possível observar em diversos núcleos familiares algumas responsabilidades inerentes aos pais serem delegadas a terceiros (cuidadores, funcionários domésticos, professores, entre outros familiares), embora em sua maioria dos casos seja decorrente do aumento da necessidade do trabalho, tal situação é preocupante, pois a ausência física, a falta de disponibilidade e atenção pode causar na criança comportamentos de intolerância a frustrações, carência, insegurança e desconforto, fazendo com que os momentos que são passados juntos aos pais não sejam proveitosos devido à necessidade de obter a atenção dos mesmos de forma demasiada e - consequentemente - inadequada, uma vez que até a capacidade de lidar com seus sentimentos positivos e negativos deve ser ensinada às crianças, respeitando seu tempo de maturação e fase de assimilação.

Não há dúvidas da influência e importância que a família exerce na aprendizagem e desenvolvimento da educação de uma criança, dessa forma, é de extrema importância que os pais orientem e estimulem seus filhos de maneira adequada.

O processo de aprendizagem é uma nova fase na vida de um indivíduo que surge cheia de desafios e com eles vêm a tristeza, alegria, curiosidade e frustração, dessa forma, quanto maior o apoio nessa fase, melhores serão os resultados no processo maturacional. A educação de uma criança não deve ser iniciada apenas no seu período escolar, deve começar desde bebê nas conversas, nas regras, na estimulação, entre outros aspectos.

Após o processo de inclusão escolar todas as crianças têm o mesmo direito à educação, direito esse já garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988, no entanto, antes da implantação do Programa de Educação Inclusiva não se fazia valer em alguns casos. Mesmo com esse processo e mudanças, nem sempre a escola se faz suficiente para suprir as demandas de todos os estudantes, devido às suas especificidades e necessidades, portanto a família deve estar presente de forma ativa, pois conhecendo as necessidades, dificuldades e potencialidades da criança é possível realizar a interação com professores e equipe escolar para informar, dialogar e receber orientações.

A inclusão é importante e deve respeitar e aceitar as potencialidades e dificuldades de cada indivíduo, uma vez que é importante e benéfico para todos a convivência e a socialização. Portanto, é necessário oferecer aos professores e demais funcionários

programas de capacitação, reforço pedagógico, grupos de estudos, entre outros recursos. Tal oportunidade não deve ocorrer somente devido ao Programa de Inclusão e para benefício apenas de crianças que apresentem alguma NEE, é necessário que ocorra para uma melhor qualidade de vida e trabalho para o professor e todos os alunos no contexto de sala de aula. As mudanças devem ocorrer para que não sejam mais feitas categorizações de alunos, uma vez que, perante a Constituição Federal do Brasil (1988) todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres e esse tratamento igualitário deve começar na família, que é o primeiro meio social da criança, e deve se estender à escola, mais tarde ao mercado de trabalho e assim por diante.

O ensino para uma criança deve ser motivador, interessante, prazeroso, lúdico, não há aprendizagem sem três funções cognitivas: atenção, percepção e memória, dessa forma, a aprendizagem escolar deve despertar o interesse do indivíduo para que tais aspectos sejam estimulados, entretanto, se previamente isso já for abordado pela família através de um vínculo afetivo e positivo, a aprendizagem irá surgir como algo inerente a rotina dessa criança. E se houver dificuldades, com uma estruturação egóica, autoestima e apoio esse indivíduo conseguirá lidar com as mesmas e, por conseguinte se tornará um adulto estruturado e apto a conviver em sociedade e enfrentar as demandas sociais.

REFERÊNCIAS

BEE, H. Desenvolvimento Social e da Personalidade na Infância. *In:* BEE, H. **O Ciclo Vital.** Porto Alegre: Artmed, 1997. cap. 6, p. 164-201.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988. 180 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva – A Fundamentação Filosófica.** Brasília, 2004.

CABALLO E. V.; SIMÓN, Á. M. **Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente: Transtornos Específicos.** São Paulo: GEN I Grupo Editorial Nacional, 2013.

CÓRIA-SABINI, M. A. **Psicologia do Desenvolvimento.** São Paulo: Ática, 1997.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende.** Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2011.

GERHARDT, Sue. **Por Que o Amor é Importante: Como o Afeto Molda o Cérebro do Bebê.** 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

HOLLI, James. **A Passagem do Meio: da Miséria ao Significado da Meia-idade**. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 1995.

KLAUS, M. H.; KLAUS, P. H. **Seu Surpreendente Recém-Nascido.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, D. G. *et al*. Por Que Para Alguns Ler e Escrever é Tão Difícil? *In* MACEDO, E. C; BOGGIO, P S. (Org). **Neurociências e Psicologia Aplicadas à Vida Cotidiana.** São Paulo: Editora Mackenzie: Hogrefe CETEPP, 2016, pg. 83.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano.** 10 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

TIERNO, B. **A Psicologia da Criança e Seu Desenvolvimento: de 0 a 8 Anos.** 1ª. Ed., 2017: São Paulo: Paulus, 4ª. Reimpressão, 2014.

WINNICOTT, D. W. **A Criança e Seu Mundo.** 6ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013;

WINNICOTT, D. W. **Os Bebês e Suas Mães.** 4ª. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CAPÍTULO 20

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: REFLEXÕES DA GESTÃO ESCOLAR DIANTE DA AUSÊNCIA DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 27/01/2021

Isabele Guimarães Ramos
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, Amazonas, Brasil
http://orcid.org/0000-0002-1128-6273

Jadson Justi
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, Amazonas, Brasil
http://orcid.org/0000-0003-4280-8502

Jamson Justi
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Nova Andradina, Mato Grosso do Sul, Brasil
http://orcid.org/0000-0002-7121-4079

Edrilene Barbosa Lima Justi
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Nova Andradina, Mato Grosso do Sul, Brasil
http://orcid.org/0000-0003-0281-2603

RESUMO: O objetivo deste estudo é discutir numa perspectiva social a ausência dos pais na rotina educacional de seus filhos por meio da visão do gestor escolar. Metodologicamente, esta pesquisa engendra-se como crítico-dialética com abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu com cinco gestores de escolas públicas municipais de Parintins, AM, Brasil, por meio de um protocolo contendo questões sociodemográficas e dirigidas. Os resultados indicaram o envolvimento dos gestores escolares na busca da aproximação da família em prol de uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a escola, os alunos, os professores, os pais e o gestor, juntos devem ultrapassar barreiras, desafios e obstáculos para se atingir o bem comum educacional e afastar possíveis influências negativas para a aprendizagem infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Gestor escolar.

STUDY ON THE OPINION OF SCHOOL MANAGERS REGARDING THE ABSENCE OF THE FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS

ABSTRACT: The objective of this research is to discuss in a social perspective the absence of parents in the educational routine of their children. The methodology of this research is characterized as critical-dialectic with a qualitative approach. Data collection occurred with five public school managers from Parintins, AM, Brazil, through a protocol containing social and demographic issues. The results indicated the involvement of the participants in the search for the family approach to the guarantee of better quality in teaching and learning. It concludes that school, students, teachers, parents and the manager together must overcome barriers and challenges in order to achieve educational excellence and avoid possible negative influences on children's learning.

KEYWORDS: Family. School. School manager.

1 I INTRODUÇÃO

Um dos grandes problemas que as instituições escolares brasileiras enfrentam é a falta de interesse, apoio e responsabilidade dos pais na vida educacional dos filhos. Muitos são chamados para comparecerem à escola, porém se ausentam das reuniões com frequência. Partindo desse pressuposto, este estudo leva em consideração a maneira como os gestores trabalham a relação família-escola, a família por ser a base da educação informal e a escola por ser o alicerce da educação formal. Sabe-se que a relação entre as duas instituições (família e escola) durante muito tempo não existia de forma efetiva, pois algumas famílias, ao longo dos tempos, acreditavam que o único dever de educar seus filhos era da escola. No entanto, com as mudanças temporais, essa visão vem sendo desmistificada apesar de contemporaneamente ainda ser vista como um desafio. Perante essa visão, as trocas de experiências entre as duas instituições em questão – quando efetivamente unidas – favorecem o aprendizado do aluno.

Nota-se nos artigos 205, 227 e 229 da Constituição Federal de 1988, o papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus membros:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
>
> Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade. (BRASIL, 1988).

Com base no que foi exposto, a escola e os pais do aluno apresentam a responsabilidade como normativa necessária para a condução do ensino e aprendizagem (PAROLIN, 2007). No entanto, é relevante mencionar que o gestor e sua equipe devem implementar estratégias para que a participação da família seja mais ativa na escola (FREDDO, 2004). Desse modo, assim como os pais têm que ter sua parcela de contribuição na vida escolar dos filhos, a escola também deve oferecer atividades de ações, oficinas e palestras para que eles possam participar ativamente, não somente os convocar para reuniões ou para fazer reclamações sobre comportamento dos alunos (FERREIRA, 2008).

Este estudo justifica-se na necessidade de indagar a Gestão Escolar sob a lógica em que se discute a família como fundamental para os trabalhos realizados pela escola. Descreve-se, ainda, que a literatura científica é unânime na afirmativa que o seio familiar contribui para melhorar a qualidade da educação de alunos no que tange ao trabalho

disponibilizado pela escola. Para tanto, o objetivo deste estudo é discutir socialmente a ausência dos pais na rotina educacional de seus filhos por meio da visão do gestor escolar.

1.1 Papel do gestor escolar

Gestão é o termo que deriva do latim: carregar, executar, exercer, gerar, levar sobre si, chamar a si.

> [...] Tem sua raiz também em ***gestatio***, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ***ger*** que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém os termos genitora, genitor, gérmen. (POTI, 2014. p. 12, grifo do autor).

O gestor escolar, pela natureza de suas funções, necessita do contato com a comunidade para que suas ações possam se tornar realidade, tendo em vista que o gestor é mediador desse relacionamento. Um bom gestor, para trabalhar, precisa estar atento a mudanças constantemente e se apropriar sempre de novos conhecimentos.

Nessa direção, o gestor se vê dividido por várias situações: de um lado, tem os professores e funcionários e de outro, pais e alunos reivindicando melhoria para a escola, entre outras demandas. Para tanto, o gestor, para executar suas tarefas, deve ser licenciado em Pedagogia, conforme o artigo 64, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

É relevante, nesse contexto, desvelar a diferença entre gestor e diretor, que com frequência ainda são confundidos. O gestor é a pessoa que realiza dentro da escola a liderança, desenvolve e controla determinadas atividades, coordenando os funcionários na atuação dos objetivos da instituição. O diretor de uma escola exerce uma função de autoridade escolar, o de educador e o de administrador.

Cabe ao gestor informar e envolver os pais, levando-os a participar de reuniões, ações, debates e projetos desenvolvidos para a participação da família, e envolvê-los gradualmente na construção dos saberes de seus filhos. Sempre trabalhando em prol do progresso no qual todos possam estar envolvidos. Perante isso, ele não tem que esquecer que a sua equipe não são somente seus funcionários, alunos e professores, sua equipe é composta também de pais dos alunos e por toda a comunidade, em que juntos devem trabalhar visando à aprendizagem dos alunos.

Desse modo, o gestor escolar exerce várias funções, nas quais precisa saber desenvolver cada uma delas no ambiente escolar. Assumindo a sua liderança, desenvolvendo

credibilidade, oferecendo uma comunicação aberta, zelando por cuidados internos e externos, sempre tendo comunicação com os pais ou responsáveis. Seguindo sempre na linha de facilitador, assumindo suas responsabilidades tanto no trabalho individual como coletivo, envolvendo e integrando a participação da família, pois é de suma importância.

1.2 Participação da família na educação

As instituições de ensino têm por objetivo a aprendizagem do educando, pois é nele em que as práticas escolares são realizadas. Tanto a família quanto a escola têm o papel de desenvolver a sociabilidade, afetividade e o bem-estar físico de cada aluno. Diante a isso, o que muitas vezes acorre é a família repassando as suas responsabilidades para a escola e os professores, sobrecarregando-os e, com isso, dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

A responsabilidade não deve ser transferida mais sim compartilhada, pois elas devem ser parceiras. O que acontece contemporaneamente é que a família deposita a reponsabilidade da educação informal na escola. Para tanto, toda criança precisa de um suporte, de uma base para formar seus conceitos e a família é a principal responsável por isso. Assim, Freddo (2004, p. 57), fundamentado em Tony Humphreys, em *Self-Esteem: The Key to Your Child's Future* (1993), menciona que "[...] a certeza de ser amada e respeitada constrói o sentimento de segurança que irá influenciar a sua criatividade, integridade, estabilidade e, até mesmo, a possibilidade de ser um líder [...]".

Pode-se destacar também que muitas famílias não participam ativamente do processo escolar por falta de tempo, pois, muitas vezes, ambos os pais trabalham ou por ficarem cuidando dos filhos mais novos. Muitos pais se sentem impotentes em relação aos problemas dos filhos na escola, por isso é fundamental que sempre mantenham uma conversa franca com o professor.

A importância da presença familiar no ambiente escolar e o compromisso da família com o processo de aprendizagem estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996). O artigo 12 dessa lei enfoca que, para um bom desenvolvimento educacional da criança, é necessário abranger os deveres da família e que a escola deve criar formas de comunicação que informem o rendimento dos alunos, a frequência destes e a proposta pedagógica da escola, dessa maneira os responsáveis acompanham a vida escolar de seus filhos. Assim quando surgir algum problema irão resolver juntos, para obter o resultado esperado para a evolução da vida escolar de seus filhos (BRASIL, 1996).

Além disso, no artigo 2º, da Lei n. 9.394/1996, é declarado que a educação é dever da família e do Estado, que devem contribuir para o desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996). Porém, cabe à família transmitir valores a seus filhos para que quando chegarem à escola pratiquem atitudes que condigam ao grupo que estejam inseridos, como ter respeito pelo outro, amor por tudo que está a sua volta, bem como pela sua própria família e ao mesmo tempo oferecer momentos de agir e pensar juntos.

1.3 Articulação da escola/gestor quanto à participação da família

Há inúmeras perspectivas da família no contexto escolar, e o gestor é um valioso mediador nessa questão, buscando aproximar a família de modo que se unam para melhorar a qualidade da educação. Nos últimos tempos, o que mais a escola tem trabalhado em seu âmbito institucional é a participação da família.

Osório (1996, p. 82) define os papéis da família e da escola na educação dos educandos/filhos como:

> Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e à escola instruí-los, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. Talvez essa seja uma concepção por demais simplista para equacionar as relações entre a família e a escola em nossos dias, mas qualquer avanço na discussão de até onde vai o papel da família e onde começa o da escola nos conduziria a outro patamar de considerações que extrapolam os limites da contestação à pergunta formulada.

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola. De acordo com Pereira (2008, p. 29),

> A relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação.

O papel da gestão escolar e dos pais no estudo dos seus filhos são fundamentais. Com base nas leituras sobre a relação família/escola, muitos pais pensam que não podem ajudar os filhos, porque têm menos estudos do que eles. Porém, sabem que isso é uma ideia equivocada que muitos pais têm sobre a educação, pois eles têm o papel importante no apoio ao processo educativo, realizado em casa. O envolvimento deles é favorável para o ensino e aprendizagem, principalmente na rotina de estudo passado para casa em que possa contar com ajuda dos pais ou responsáveis.

De acordo com Picanço (2012, p. 46):

> A articulação entre a escola e a família podem ajudar a ultrapassar as dificuldades e a contribuir para a aquisição ou a melhoria dos hábitos de estudo ao longo de toda a escolaridade. Valorizar a escola, demonstrar interesse pelas atividades lá realizadas, ajudar a organizar o espaço e o tempo de estudo, elogiar os pequenos/grandes sucessos obtidos e não deixar criar desânimo perante as dificuldades, estar em contacto [sic] permanente com a escola, são diversas formas de os pais ajudarem os seus filhos a sentirem-se valorizados e acompanhados e a adquirirem hábitos e gosto pelo estudo [...].

É possível concluir que existem significativas vantagens do envolvimento da família

em apoiar o processo de ensino e aprendizagem tanto em casa como na escola. As vantagens são evidentes para o aluno, os pais e a escola. Os alunos vendo e tendo a percepção de que os pais estão mais ativos na escola, eles se põem a se dedicar mais, e os professores têm o melhor rendimento e pontos positivos nessa situação.

Freire (1983, p. 68) orienta sobre o assunto no capítulo de sua obra intitulado *Ninguém Educa Ninguém, Ninguém Educa a Si Mesmo, os Homens se Educam Entre Si, Mediatizados pelo Mundo*. O autor enfatiza a relevância do outro no processo de educação. Assim, a família, a escola e os professores tornam-se cada vez mais engajados nesse processo de educação.

2 | METODOLOGIA

Este estudo engendra-se metodologicamente como crítico-dialético com abordagem qualitativa. A escolha dessa metodologia se deu pelo fato de os pesquisadores acreditarem que seus objetivos pudessem ser alcançados de forma integral por meio de rígido controle técnico-metodológico adotado.

De acordo com Oliveira, M. (2012), a dialética é entendida como diálogo, por meio da qual é preciso registrar o fornecimento de fundamentos para se realizar um estudo em profundidade científica. Pelo método dialético penetra-se no mundo dos fenômenos, podendo ser mais pertinente a esta pesquisa partindo da lógica de seus objetivos e fundamentação teórica. Menciona-se, ainda, que o termo "crítico" adicionado antes da palavra dialética se fez necessário metodologicamente para se valorizar o criticismo diante do aprofundamento do objeto em questão, pois os dados coletados por meio dos gestores se perfazem pela concepção da relação família-escola.

No que tange à abordagem qualitativa, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) enfatizam que "[...] na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo."

A abordagem em questão é importante para este estudo partindo da lógica e do contexto proposto pelos pesquisadores no que tange à aproximação direta com os gestores escolares na busca de informações por meio da fala deles no que se refere à relação família-escola.

No que concerne ao local escolhido para a realização deste estudo, têm-se as escolas da rede pública municipal de Parintins, AM, que totaliza um número de quatorze estabelecimentos na zona urbana, porém, somente cinco aceitaram participar voluntariamente deste estudo. Menciona-se, ainda, que essa pesquisa foi realizada unicamente por seus proponentes.

Em relação aos recursos materiais, foram utilizadas salas da própria escola dos gestores entrevistados. Para as entrevistas, utilizou-se caneta esferográfica para as

anotações, bem como uma prancheta com um formulário elaborado pelos idealizadores deste estudo. Antes de qualquer procedimento por parte dos pesquisadores, foram entregues para os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que contemplou aspectos relacionados ao sigilo de identidade, aceito por escrito por meio de assinatura, telefones para contato e aspectos éticos gerais da pesquisa. Após a assinatura, estando de acordo em participar da pesquisa de forma voluntária, o participante ficou com uma via e a outra com os pesquisadores. Para manter o sigilo de identidade, doravante, os cincos gestores serão identificados por G1, G2, G3, G4 e G5, que equivalem a gestor 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente.

O processo de criação do formulário foi dividido em duas partes: a primeira, com dados sociodemográficos onde as questões que nortearam esta busca foram: idade; sexo; estado civil; formação acadêmica; pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; ano de formação; tempo de atuação na última gestão escolar; tempo total de experiência como gestor(a). Já a segunda parte conteve questões dirigidas sobre o olhar do(a) gestor(a) em relação à família com escola. Descreve-se ainda que fora composta de cinco perguntas relacionadas ao assunto: a) Qual sua opinião sobre a participação e a não participação dos pais na vida educacional dos seus filhos? Não deixe de mencionar pontos positivos e negativos (se houver) da participação dos pais no cotidiano escolar; b) Sua equipe promove atividades, ações ou projetos (sob seu aval) em que buscam a participação e integração dos pais no ambiente escolar? (Caso a resposta seja "não", mencione os motivos); c) Quais as estratégias (mecanismos) como gestor(a) você utiliza para serem trabalhadas com os pais?; d) Com que frequência os pais ou responsáveis legais vêm à escola?; e) Partindo do pressuposto de que existe uma constante necessidade de melhoria no processo educacional, o que pode ser melhorado na sua atuação como gestor(a) para que haja uma melhor participação dos pais na vida educacional de seus tutorados, bem como melhor relação com a escola?

Os procedimentos adotados para esta pesquisa foram seguidos sob a lógica de controle técnico-científico, não deixando de levar em consideração a ética no estudo. Descreve-se ainda que os dados coletados foram devidamente discutidos sob a perspectiva crítico-dialética com abordagem qualitativa, como proposto anteriormente.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações expostas nas Tabelas 1 e 2 representam os dados sociodemográficos dos cinco gestores das escolas municipais que participaram voluntariamente da pesquisa. Observam-se os dados dos participantes, tais como: idade, sexo, estado civil, formação acadêmica, pós-graduação, ano de formação, tempo de função na última gestão escolar e tempo total de experiência como gestor(a) (caso tenha tido outras experiências no mesmo cargo em outro momento).

Na Tabela 1 percebe-se que todos os participantes entrevistados apresentam idade acima de 40 anos. Quanto ao sexo, o número de mulheres entrevistadas foi superior ao dos homens. Com relação ao estado civil, todos são casados.

Variáveis	**n**	**%**
Idade:		
42 anos	2	40,0
43 anos	1	20,0
44 anos	1	20,0
46 anos	1	20,0
Sexo:		
Feminino	4	80,0
Masculino	1	20,0
Estado civil:		
Casado(a)	5	100,0
Solteiro(a)	-	-

TABELA 1 - Dados sociodemográficos dos gestores que participaram voluntariamente da pesquisa, realizada nas escolas municipais de Parintins, AM, Brasil em 2019

Fonte: Autores, 2019.

Na Tabela 2 estão apresentados os dados referentes à formação profissional dos gestores. De acordo com o enunciado relativo, constatou-se que a maior frequência se dá aos entrevistados que responderam normal superior. No que tange aos cursos de pós-graduação, nota-se que a maioria dos entrevistados possui curso *lato sensu* de Gestão Escolar. Quanto ao ano de formação, se dá a frequência de 2004 a 2008. É possível observar o tempo de formação em gestão que se dá de 2 a 10 anos e o tempo total de experiência de 4 a 13 anos.

Variáveis	**N**	**%**
Formação acadêmica:		
Licenciatura em Letras	1	20,0
Licenciatura em Pedagogia	1	20,0
Normal Superior	3	60,0
Pós-graduação:		
Especialização em Gestão Escolar	3	60,0
Psicopedagogia com enfoque na Educação Inclusiva	1	20,0
Psicopedagogia	1	20,0

Ano de formação:		
2008	3	60,0
2006	1	20,0
2004	1	20,0
Tempo de atuação na última gestão escolar:		
10 anos	1	20,0
4 anos	1	20,0
3 anos e 6 meses	1	20,0
2 anos	1	20,0
1 ano	1	20,0
Tempo total de experiência como gestor:		
13 anos	1	20,0
12 anos	1	20,0
5 anos e 9 meses	1	20,0
4 anos	1	20,0
1 ano e 10 meses	1	20,0

TABELA 2 - Dados profissionais dos gestores que participaram voluntariamente da pesquisa, realizada nas escolas municipais de Parintins, AM, Brasil em 2019

Fonte: Autores, 2019.

Este estudo traz em seu bojo a opinião dos gestores perante a ausência dos pais na vida escolar dos alunos. No que tange às questões dirigidas, com base na lógica estrutural, serão expostas apenas as falas de maior impacto para a discussão dos dados. Diante disso, o olhar dos gestores na relação família-escola vem sendo muito comentada, pois há muita ausência dos pais na vida escolar de seus filhos. A família, muitas vezes, culpabiliza a escola pelo fato de a criança não estar aprendendo, e a escola, por sua vez, culpa os pais por serem ausentes na educação dos seus filhos. No entanto, cada gestor apresenta sua visão particular na ausência dos pais e, desta forma, é relevante discutir essa temática das escolas. Observa-se na fala de alguns entrevistados a opinião sobre a participação e a não participação da família ou dos responsáveis na vida educacional dos seus filhos:

> A participação da família contribui muito para evolução da aprendizagem do aluno, pois o que se observa dentro do ambiente escolar e os estudantes que são acompanhados pelos seus responsáveis tende-se a obter resultados positivos [...] enquanto os que não tem esse acompanhamento, na maioria das vezes a aprendizagem é lenta e chegando por muitas vezes não ser satisfatória [...]. (G1)

> [...] na escola temos um problema sério em relação a ausência dos pais ou responsáveis dos alunos, muitos não moram com seus pais biológicos outros moram com avôs ou terceiros. Infelizmente há pouca importância de alguns responsáveis a respeito do acompanhamento dos alunos no educandário [...].

> (G3)
>
> A participação dos pais e responsáveis na escola é essencial para um bom desenvolvimento na aprendizagem do aluno, o qual os alunos irão perceber que eles são importantes na vida familiar, mais infelizmente ainda tem pai que não tem nenhum interesse pelo seu filho, ou seja, pela vida do seu filho na escola, muitos deles mandam seus filhos virem para a escola por causa da bolsa família [...]. (G5)

As respostas dos gestores entrevistados apresentam vários pontos relevantes em relação à participação e não participação da família nas instituições. Muitos pais se fazem ausentes na vida escolar dos seus entes, havendo pouco interesse por parte deles. Os motivos que apresentam sobre sua ausência são justificados pela ocupação com trabalhos domésticos ou por não terem tempo para ir até a escola, no entanto, isso é uma situação que pode ser superada por meio da relação dialógica e recíproca, para que a escola e família possam trocar experiências.

De acordo com G2, ainda para a mesma questão exposta anteriormente: "[...] *alguns pais chegam a se perguntar como podem ajudar no processo de aprendizagem dos seus filhos*?". Carvalho (2004) reflete que, do ponto de vista da escola, o envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos deve representar desde o acompanhamento das tarefas escolares, a vigilância as notas até o comparecimento às reuniões da escola. Isto deve se dar de forma espontânea, no entanto, a escola pode utilizar mecanismo de incentivo.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2004), com base nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, de julho de 2004, no que se refere à participação dos pais e da família na escola e no processo de ensino e aprendizagem, assim entende:

> [...] a criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional. Ao conversarem com os filhos sobre o que acontece na escola, cobrarem dele e ajudarem-no a fazer o dever de casa, falarem para não faltar a escola. Tirar boas notas e ter hábito de leitura, pais estarão contribuindo para a obtenção de notas mais altas.

Nota-se que muitos pais não compreendem a sua função e a relevância da sua participação na vida escolar, nisso muitos acabam transferindo a responsabilidade de educar para a escola esquecendo-se que isso pode estar contribuindo para o fracasso educacional. Segundo Paro (2000), parece haver confusão de papéis: por um lado, estão os pais que não compreendem a real função da escola, e por outro, há a falta de habilidade dos profissionais da educação em promover a comunicação entre a escola e a família. O primeiro grupo social de contato com o filho é a família e é nesse meio social que se aprende a relação com os signos e objetos que acabam sendo codificados e decifrados na construção de conhecimento dos valores éticos e morais.

Em uma das perguntas feitas aos gestores sobre se a equipe escolar promove atividades, ações ou projetos em que buscam a participação e integração dos pais para o ambiente escolar, os entrevistados responderam de forma clara que sim; eles trabalham para obter interesses da família no cotidiano escolar dos seus filhos. Dois gestores responderam:

> Mesmo com tantas ações, festejos em datas comemorativas como nos dias dos pais e mães, eles não vêm. O que nos aparece sempre é a minoria. E isso acaba desmotivando os alunos, pois muitos deles aparentemente gostam que seus pais estejam nos festejos e serem homenageados [...]. (G2)
>
> A escola tem um projeto chamado "Família na Escola", em que apresenta o intuito e o objetivo de trazer os pais até aqui, porém o número de motivos que os mesmos apresentam são sempre os mesmos, dizendo que nunca tem tempo para virem até aqui, e as vezes que chamamos eles, ainda ficam chateados por achar que seja reclamação [...]. (G4)

Ter a presença da família no âmbito educacional, onde os pais podem se fazer presentes em vários momentos e principalmente acompanhar seus filhos como citado anteriormente por um gestor "nas datas comemorativas" é importante. Tal consideração leva ao pensamento que o aluno irá ter uma visão que seus pais apresentam interesse em sua educação e, por fim, acaba sendo motivado por esses incentivos. Além disso, cabe à equipe escolar manter sempre contato com a família, apesar de a escola, muitas vezes, ficar sobrecarregada. Tiba (1996, p. 152) aponta que:

> A escola precisa alertar os pais sobre a importância de sua participação: o interesse em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que eles – alunos – estudem. É importante a participação dos pais nas reuniões escolares que todos os meios para convocá-los são válidos: recados na agenda, correspondência, telefone, e-mails ou mesmo o sistema "boca a boca". Cada escola pode utilizar o meio que julgar mais suficiente.

É preciso, no entanto, que a escola esteja sempre em perfeita sintonia com a família, pois aquela é uma instituição que deve complementar a formação educacional do aluno. As duas instituições (família e escola) devem caminhar conjuntamente na tentativa de querer alcançar o objetivo maior, que é a formação da pessoa. Na visão de Silva (2009), trabalho bom é quando há participação de todos os integrantes, pois os resultados são positivos e satisfatórios de forma que possa haver discussões, ideias trocadas e objetivos traçados, assim tento resultado eficaz.

Quanto maior for à parceria entre escola e a família, mais positivos e significativos serão os resultados da aprendizagem do aluno. A participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente, de acordo com Parolin (2007, p. 36): "A qualidade do relacionamento que a família e a escola construírem será determinante para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as intuições [...]".

A parceria entre a escola e a família, como se sabe, é relevante. Por isso, tem-se que a escola pode trabalhar em estratégias. Para tanto, os participantes foram questionados sobre quais seriam as estratégias como gestores(as) que utilizam para serem trabalhadas com os pais. G1 e G5 assim se expressaram:

> Convidando-os para participar das atividades socioculturais e reuniões. E quando acontece alguma infração de algum aluno, usamos os comunicados e através do diálogo e assinaturas do termo de compromisso tentamos chegar numa situação satisfatória [...]. (G1)
>
> As estratégias é quando fazemos reuniões onde ressaltamos se o pai ou responsável não comparecer o aluno ficará com falta, mesmo assim ainda encontramos pais que não participam [...]. (G5)

O gestor pode realizar trabalhos para estimular o ativismo no ambiente escolar, no entanto, a visão reducionista que muitos pais apresentam fortalece o não comparecimento. Diante disso, cabe aos gestores e sua equipe realizarem ações e projetos que possam incluir, com a esperança de eles despertarem interesse. Para Agostini (2010, p. 25),

> O gestor necessita ter consciência de que as ações que ele realiza na sua instituição escolar não limita-se a alunos, professores e demais funcionário internos da instituição. Uma equipe escolar participativa também é composta pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve se movimentada para que juntos possam promover o principal objetivo de todo grupo escolar: a aprendizagem dos alunos.

De acordo com a entrevista semiestruturada feita com os gestores, eles relacionaram os desafios encontrados. Um dos maiores desafios para G1 e G4 é a articulação com a família dentro do processo educacional, porém, esses desafios para eles não devem ser um ponto de chegada e sim um ponto de partida para o surgimento de novas práticas, em que possam contribuir para um melhor desempenho em seu trabalho:

> Um dos nossos desafios aqui na escola é trazer mais a participação da família no todo, pois participação deles nesse processo é muito válida para nós que trabalhos na educação. Dois anos atrás eu era gestora dessa escola, fui afastada, porém com a minha volta eu percebi a grande falta dos pais presentes na vida escolar dos seus filhos. Temos várias ocorrências registrada sobre a não participação da família na escola. E muitas vezes na qual eles vêm por ser chamados por comportamento dos seus filhos e aparecem bravos. (G1)
>
> Há muito tempo a participação da família vem diminuindo, ao invés de aumentar. Mais o nosso desafio é que durante a nossas ações, projetos e datas comemorativas possamos trazê-la para a escola e não os chamar somente para reuniões ou reclamações. (G4)

Os participantes G2, G3 e G5 salientam sobre a frequência dos pais ou responsáveis no ambiente escolar, sendo que, segundo eles, os pais vão com mais frequência quando há reclamações e reuniões bimestrais:

> Frequentemente de acordo com reuniões, ações desenvolvidas que tem a participação de apenas 40% dos pais ou responsáveis que vem para ações que a escola realiza. (G2)
>
> Maioria das vezes só aparecem quando solicitamos, isso quando ainda vem o pai ou mãe, se não eles mandam os filhos mais velhos responderem por eles. (G3)
>
> Aqui na escola os pais se fazem mais presente na entrega de notas do bimestre. Poucos vem diariamente saber como está o desenvolvimento do seu filho. Desse pouco podemos observar a importância deles frente a educação. (G5)

Nota-se que os gestores esperam da família uma participação efetiva na vida escolar dos seus filhos. De acordo com G1, a ida da família à escola com maior frequência é quando se precisa da declaração para a manutenção dos benefícios do programa Bolsa Família gerido pelo governo federal.

Segundo Souza (2013, p. 36):

> O gestor precisa manter uma comunicação ativa com os pais ou responsáveis, que a mesma seja de mão dupla, onde um procure o outro para dar devidas informações ou se integrar sobre o desenvolvimento do aluno e/ou alguns outros acontecimentos. Essa relação é importante, pois assim os pais ou responsáveis ficarão cientes de tudo que a escola faz para promover uma educação de qualidade para seus filhos.

A articulação da família com a escola apresenta uma grande satisfação na qualidade da educação oferecida aos alunos, podendo destacar o rendimento escolar satisfatório. Picanço (2012) fala dessa articulação entre as duas, na qual podem ultrapassar as dificuldades e obter melhorias no estudo ao longo da vida escolar dos alunos. O autor ainda menciona a valorização e o interesse da família e dos alunos nas atividades realizadas no espaço educacional e relata que há diversas formas dos pais auxiliarem seus filhos durante a sua vida educacional.

Partindo do pressuposto de que existe uma constante necessidade de melhoria no processo educacional, as visões dos gestores entrevistados são diferentes, porém, há certo pessimismo na fala do G3, quando se refere à realidade estrutural oferecida pela escola e gerida pelo Estado. Na fala do G1 fica claro o esforço realizado para a conquista do objetivo de atrair a família para a escola.

Quando questionados em relação a possíveis melhorias na sua atuação como gestor(a) para que houvesse uma melhor participação dos pais na vida educacional de seus filhos, G1 e G3 assim responderam:

> Buscar adaptar o horário de encontro com os pais de acordo com a realidade deles para que os mesmos possam ter uma maior participação. (G1)
>
> Em relação com a melhoria e a minha atuação como gestora apresento dificuldade para poder oferecer melhoria dentro desse ambiente escolar. A estrutura aqui não é adequada, pois o espaço não é agradável e

> aconchegante, o prédio é alugado e eu como administradora desse ambiente não posso fazer muita coisa para melhorar. (G3)

As dificuldades encontradas para a melhoria na gestão escolar se fazem presentes com vários pontos e desafios a serem abordados, por exemplo, o horário e a falta de estrutura em que algumas escolas apresentam. Mesmo havendo barreiras a serem enfrentadas, o gestor como atuante do ambiente trabalha de forma significativa para obter melhorias dentro de seu alcance.

Um gestor identifica a melhoria quando a família está disposta a trabalhar em parceria, podendo-se observar quando eles nas reuniões falam sobre credibilidade, confiança e conquista: “

> [...] a satisfação nossa que trabalhamos para isso é enorme e ver o resultado e o objetivo alcançado no nosso ambiente escolar, pois não trabalhamos sozinhos, sem a ajuda e apoio dos pais não seriamos nada [...].

Pela fala anterior, pode-se distinguir como a parceria da família é relevante na vida escolar dos seus filhos. Pois a melhoria não parte somente da visão do gestor e sua equipe, cabe à família proceder mais ativamente na escola. Souza (2013) menciona que ser ágil, ter o raciocínio rápido e decisão assertiva são aspectos relevantes para a melhoria no processo e gestão de qualidade, bem como avanços nas práticas de trabalho.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, assim como os pais devem possuir uma parcela de contribuição na vida escolar de seus filhos, a escola também deve oferecer atividades de ações, oficinas e palestras para que eles possam participar ativamente, não somente convocar a família para reuniões ou para fazer reclamações sobre comportamento dos alunos.

Ao finalizar o percurso deste estudo, é possível reconhecer o processo da gestão escolar, podendo ser integrador, pois a família e a escola são ambientes de ensino e aprendizagem, no qual é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Diante disso, quanto melhor for a integração entre a escola e a família, mais satisfatório será o resultado.

No que tange à articulação da escola e família, muitas vezes, torna-se um grande desafio para os gestores, pois a articulação, o diálogo e um bom envolvimento dos pais na educação dos filhos são necessários; a escola em termo geral conta muito com a participação da família para que haja um rendimento escolar positivo. Um dos desafios que a escola apresenta é fazer com que a família seja mais próxima da escola. Porém, há uma falha socialmente notável nas funções institucionais (família e escola) em que a família acaba delegando e sobrecarregando a escola nas funções que são de sua responsabilidade, ou seja, a escola, além de transmitir conhecimentos, às vezes, acaba tendo uma responsabilidade maior em transmitir hábitos, comportamentos, valores e condutas moralistas.

Na relação família-escola devem existir atitudes que deem lugar a uma parceria onde reine o diálogo, o respeito, a verdade e a tolerância, a ser desenvolvidos com um único objetivo: a finalidade educativa e o bom desenvolvimento e crescimento dos alunos. Cabe à escola, alunos, professores, pais e gestor, juntos em parcerias, ultrapassar as barreiras, os desafios e os obstáculos, para que o aluno se torne uma pessoa responsável e útil na sociedade.

A equipe escolar, ciente da realidade vivenciada por grande parte das escolas (ausência dos pais), pode desenvolver e criar estratégias no decorrer de todo o ano, propondo encontros familiares, que possam chamar a atenção dos pais, encontros que podem acontecer uma vez ao mês, para que possam compreender a sua importância na escola, e expondo o projeto político-pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), para que eles tenham a visão do dever, a importância e a responsabilidade da família na escola, bem como no ensino e na aprendizagem (BRASIL, 1990, 1996).

Conclui-se ainda que a escola e família, trilhando juntas, terão o rendimento necessários para atingir processos valorativos no ensino e aprendizagem. A relação família e escola contemporaneamente apresenta muita visibilidade na questão educacional, mesmo que haja muitos pais ausentes na vida escolar de seus filhos. Há falhas e fracassos na vida de alguns alunos por não serem acompanhados por seus pais ou responsáveis. No entanto, a família deve mostrar mais interesse, motivar os seus filhos na sua educação. Descreve-se ainda que, por mais que a visibilidade seja notória nos tempos atuais, o distanciamento entre família e escola ocorre de forma corriqueira e se torna utópico quando se pensa no futurismo social.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, M. Z. *O gestor escolar e suas ações frente à gestão*. 2010. 38 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Constantina, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12135/TCCE_GE_EaD_2010_AGOSTINI_MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado 27 set. 1990. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação*: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREDDO, T. M. *O ingresso do filho na escola*: o polimento dos espelhos dos pais. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança*. Brasília, DF, 2004. Não paginado. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/participacao-dos-pais-ajuda-no-desempenho-escolar-da-crianca/21206>. Acesso em: 29 abr. 2019.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OSÓRIO, L. C. *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARO, V. H. *Qualidade do ensino*: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PAROLIN, I. *Pais & educadores*: quem tem tempo de educar? Porto Alegre: Mediação, 2007.

PEREIRA, M. *A relação entre pais e professores*: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. 2008. 329 f. Tese (Doutorado em Educação Infantil e Familiar) - Universidade de Málaga, 2008. Disponível em: <http://atarazanas.sci.uma.es/docs/tesisuma/17678213.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

PICANÇO, A. L. B. *A relação entre escola e família*: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. 2012. 152 f. Relatório (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

POTI, D. P. A. *O papel do gestor escolar e a sua articulação com as práticas pedagógicas*. 2014. 57 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - UniverSidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9142/1/2014_DanielaPinheiroAlvesPoti.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Ed. Feevale, 2013.

SILVA, E. P. A importância do gestor educacional na instituição escolar. *Conteúdo,* Capivari, v. 1 n. 2, p. 67-83, 2009. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/21/23%3C>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SOUZA, L. C. R. *O papel do gestor em relação à comunidade escolar*. 2013. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56195.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

TIBA, I. *Disciplina*: limite na medida certa. 8. ed. São Paulo: Gente, 1996.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador; do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática.

ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA - Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-(UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática .Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensina Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA) , Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

REINALDO FEIO LIMA - Professor Adjunto C da Área Temática de Educação Matemática, lotado no Instituto de Engenharia do Araguaia (IEA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2016-2019). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul (2012-2014). Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2006). Bacharel em Administração pela Universidade de Brasília (2010). Especialista em Estatísticas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (2010). Especialista em Sabres Africanos e Afro-brasileiro na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2012). Atuou como Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Engenharia do Araguaia, portaria 874/2015. Foi Diretor do Instituto de Engenharia do Araguaia, Portaria 349/2016. Desde 2020, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Matemática, Estatística e Inclusão (GEPEMEI/UNIFESSPA), certificado pelo CNPq junto à UNIFESSPA. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos: Políticas de Inclusão, Educação Bilíngue (GPES/UNIFESSPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Educação Matemática Inclusiva (GEPeDEMI/UFCG). É sócio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Temas de interesse: Educação Matemática, Educação Matemática Inclusiva; Educação Estatística; Materiais Curriculares Educativos; Tecnologias Digitais Assistivas; Processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e Formação de Professores que ensinam Matemática.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

I

J

L

M

O

P

Q

R

S

T

Discursos,
Práticas, Ideias e Subjetividades
na Educação
6

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

Discursos,
Práticas, Ideias e Subjetividades
na Educação
6

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021